



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESPAÑOL

LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES LECTORAS PARA FORMAR
LECTORES AUTÓNOMOS EN EL CONTEXTO DEL BACHILLERATO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

**MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR
(ESPAÑOL)**

PRESENTA:

Lizbeth Raquel Flores Ozaine

TUTOR(A) PRINCIPAL DE TESIS:

Mtra. Judith Orozco Abad
Facultad de Filosofía y Letras

COMITÉ TUTOR:

Dra. Virginia Fragoso Ruiz
Facultad de Filosofía y Letras
Lic. María Isabel Gracida Juárez
Facultad de Filosofía y Letras
Mtro. Carlos Guerrero Ávila
Facultad de Filosofía y Letras
Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Facultad de Estudios Superiores. Acatlán

MÉXICO, Cd. MX. Enero, 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Dedicatoria	6
Introducción	7
Capítulo I. El problema de la formación de lectores autónomos	9
1. Planteamiento y delimitación del problema	9
2. Justificación	11
3. Marco teórico: competencia literaria, lectura autónoma y comunidades de lectores.	13
a. <i>Competencia literaria</i>	13
b. <i>Formación de lectores y autonomía</i>	17
c. <i>Lector autónomo</i>	18
d. Comunidades de lectores	21
e. Obras literarias y acceso a éstas en comunidades de lectores adolescentes	26
Capítulo II. El CCH, la literatura y la formación de lectores autónomos	28
1. CCH, bachillerato de cultura básica	28
2. El TLRIID dentro del Plan de Estudios en cuanto a su enfoque didáctico	30
3. El TLRIID y el perfil del egresado	33
4. Aprendizajes que se pretenden desarrollar en el programa del TLRIID	33
5. La lectura de obras literarias en el TLRIID	34
6. Formación de lectores autónomos: entre la didáctica y el perfil de egreso	36
7. El círculo de lectores en el TLRIID	39
Capítulo III. Estrategia didáctica	42
Capítulo IV. Análisis y reflexión de la puesta en práctica de la estrategia	72
1. Descripción del alumnado con quien se conformó una comunidad de lectores	83
2. Primera fase: reflexión	85
3. Segunda fase: intercambio y elección	89
4. Tercera fase: difusión y valoración	85
5. Valoración general	91
6. Limitaciones de la puesta en práctica	94
7. Consideraciones futuras	95

Conclusiones	97
Fuentes consultadas	101
Anexos	
I. Cuestionario I	104
II. Cuestionario II	108
III. Material diseñado para los alumnos	111

Agradecimientos

A la **Universidad Nacional Autónoma de México** por congregar a hombres y mujeres que impulsan el deseo de saber, el respeto a la vida y el aprecio a la diversidad.

Al **Colegio de Ciencias y Humanidades** por brindarme la oportunidad de estudiar la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y confiarme uno de sus tesoros más preciados: sus alumnos, por quienes siento un gran respeto y aprecio.

A la **Dirección General de Asuntos del Personal Académico** (DGAPA), por otorgarme la beca del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA), la cual contribuyó a que realizara mis estudios de MADEMS, en el área de Español.

A la **Mtra. Judith Orozco Abad** por su guía, sus observaciones y su confianza; por las horas que dedicó a las múltiples versiones que pasaron por sus manos y sus consejos invaluable.

A la **Lic. María Isabel Gracida Juárez** por su lectura crítica, sus generosas observaciones y sus consejos; por el tiempo dedicado a impulsarme.

A la **Dra. Virginia Fragoso Ruiz** por sus preguntas que me llevaron a más preguntas y la lectura atenta de cada una de las páginas de esta propuesta.

Al **Dr. Benjamín Barajas Sánchez** y al **Mtro. Carlos Guerrero Ávila** por su prolija lectura y sus recomendaciones.

A la profesora **María del Consuelo Pérez Pérez** quien me permitió trabajar con sus alumnos y ofrecerme generosamente sus puntos de vista sobre la puesta en práctica.

A **mis alumnos**, por ser el principal motor de este trabajo y de quienes he recibido lecciones imprescindibles.

A mis amigas **Ali, Lupita y María Elena**, con quienes gocé la increíble aventura que significó la Maestría; por sus incansables risas, su solidaridad y todo lo que aprendí de ellas.

A mis **compañeros de la MADEMS**, por compartir conmigo el deseo de ser mejores profesores y predicar con el ejemplo.

A **Adriana Maldonado Servín** quien se ha convertido en un faro para todos los que tenemos la fortuna de transitar por la MADEMS, campo Español, en Ciudad Universitaria.

A **Víctor Manuel Sandoval González, Esther Galindo Rivero y Rina María Martínez Romero** por no dejarme desfallecer frente al agobio del miedo, el tiempo y el trabajo.

Dedico este trabajo

A mis padres, Rosa y Emilio, piedra sólida que me permite mantenerme de pie,
aún frente a las más adversas vicisitudes; por quienes creo que
la vida es buena, amable y generosa.

A mi Diego, a mi Emilio, figura encarnada de mis deseos, mis pasiones y mi amor.
A mi niño, quien tras largas jornadas frente a libros y pantallas digitales me recuerda,
con el compás marcado por su pie, que la vida que no se disfruta en compañía
de quien se ama es estéril.

A mis hermanas, Blanca y Luz, por ser mis más fervientes admiradoras,
a quienes yo también admiro con la misma intensidad con la que las quiero;
por ser fuertes, valientes y amorosas.

A mis sobrinos Braulio, Santiago, Mateo y Matías, quienes junto con mi hijo
corren por la casa de mis padres, suben y bajan escaleras con tal júbilo
que nos recuerdan la majestuosidad de la vida.

A mi cuñado Edson, quien me ha dado una de las
lecciones más grandes de dignidad, amor y valentía.

A mis abuelos, Rita, Rosa, Jaime y Antonio, y a mis tíos:
fabuloso big bang que impulsa a todos los que conformamos esta familia.

A Naye por su entrañable amistad.

A mis amigos Judith, Oscar, Ysabel, Mariana, Rosy,
Ana y Consuelo a quienes quiero y admiro profundamente.

INTRODUCCIÓN

Contribuir en la formación de la autonomía lectora de los alumnos es quizá uno de los retos más importantes y difíciles del profesorado de Educación Media Superior, en un contexto educativo donde se privilegia la medición de resultados y la presentación de pruebas que los validen.

Como alumna egresada de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Sur, he ido reflexionando alrededor de las problemáticas de mi docencia, una de ellas y que he seleccionado para este trabajo es la sensación de invalidez o de desdén frente a la posibilidad de trazar itinerarios de lectura literaria personales o grupales entre los alumnos de bachillerato; itinerarios que pocos alumnos son capaces de asumir si no de forma gustosa, al menos, voluntaria no sólo en la selección de textos dentro de un círculo de lectores, sino también, en el abordaje y su difusión.

Aunado a lo anterior, me he percatado que como profesores nos hemos dado a la tarea de orientar a nuestros alumnos en el desarrollo de sus competencias lectora y literaria bajo esquemas que imponemos, con las mejores intenciones, es decir, para cubrir el programa de estudios de la institución a la que pertenecemos, dejando poco margen de maniobra a la autonomía del alumnado y con la ilusión de generar en ellos un auténtico deseo por continuar leyendo.

Estas resultan ser dos caras de una misma moneda en la formación de lectores que, en pocas ocasiones, logran amalgamarse con diversas consecuencias.

Por ello, este trabajo pretende abordar una propuesta didáctica que pone el acento en la formación de la autonomía lectora a través del diseño y desarrollo de comunidades de lectores enmarcadas en la Unidad I. Círculo de lectores del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV, de 2003, del Colegio de Ciencias y Humanidades y que podría ser adaptado a la actualización de mayo de 2016 o a otros sistemas de bachillerato.

En el primer capítulo describo la discusión sobre las posturas que existen en torno a la lectura de textos literarios en contextos escolar y de su promoción; un marco teórico sobre los conceptos de competencia literaria, así como de lector autónomo y comunidades de lectores.

En el segundo capítulo preciso las contribuciones y limitaciones de los programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación documental (TLRIID) en la formación de lectores autónomos en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el tercer capítulo ofrezco la propuesta didáctica para construir círculos de lectores literarios que permitan al alumnado ampliar sus posibilidades de lectura y valorar las propuestas mediante las cuales trabajarán los textos seleccionados, así como las posibilidades de difusión a las que pueden acudir.

En el cuarto capítulo realizo el análisis de los resultados obtenidos, las limitaciones de la estrategia y las consideraciones futuras de la puesta en práctica de la estrategia ante la actualización de los programas de estudio del TLRIID I a IV en el Colegio.

Finalmente, en la conclusión presento la síntesis de los resultados alcanzados.

Capítulo I. El problema de la formación de lectores autónomos

La enseñanza y el fomento de la lectura y la escritura son proyectos que traspasan los muros del recinto escolar pero que tienen en las aulas uno de sus epicentros.

Juan Mata. "Bibliotecas, clubes, redes y otras fraternidades"

PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Uno de los retos más importantes de la educación contemporánea es desarrollar la competencia lectora de quienes transitan en las aulas de las instituciones escolares de todos los niveles educativos, sin embargo, el desarrollo de esa competencia, en muchos casos, no es directamente proporcional a la autonomía lectora del alumnado, mucho menos si se habla de lectura literaria.

La competencia lectora implica desarrollar una serie de habilidades que contribuyen a que quien lee comprenda diversos tipos de textos a los que se enfrenta a través no sólo de lo que se expresa en su contenido, sino también mediante los vínculos que se logran entablar entre el texto y su contexto y aquél del lector. La autonomía, por su parte, implica que éste se apropie de los propósitos de lectura, anticipe situaciones inherentes y tenga injerencia sobre el tiempo que le dedica.¹

No obstante, en un contexto escolar, donde el profesor es quien regula los propósitos, los itinerarios de trabajo y los tiempos en que deben desarrollarse las lecturas, los alumnos poco han aprendido sobre cómo deben asumir su autonomía, gestionarla y valorarla.

Este tipo de escenarios contribuye a que los estudiantes adopten posiciones preconstruidas sobre lo que significa la lectura en su vida, a veces vinculados al discurso escolar o a la propaganda cultural, preconcepciones que no siempre resuenan en su experiencia lectora.

¹ Lerner, Delia. "La autonomía del lector" en *Lectura y vida*. [En línea] disponible en <<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/23-3Lerner.pdf>>

Sobre lo anterior, Michèle Petit², desde la sociología, señala que en los últimos años la lectura es vista desde dos perspectivas encontradas: las del utilitarismo, en el ámbito escolar, y la del placer, en el ámbito de la promoción.

En el ámbito escolar, la lectura se ha convertido en una “garantía antifracaso”, en una suerte de llave que conduce al éxito, siempre y cuando quien lee haya desarrollado sus competencias de comprensión y sepa utilizar los textos leídos para fines prácticos.

Juan Domingo Argüelles³ sobre este aspecto señala que prohijamos una falsa idea de la educación que se caracteriza por un “simplísimo fin práctico” que sirve para escalar académica y socialmente.

En tanto que la promoción, siguiendo a Petit, se ha fundamentado en la frase “leer por placer” en la que los espacios y las prácticas pocas veces conducen a estos lectores noveles (independientemente de la edad) a sensaciones placenteras, puesto que en este contexto se establece una división artificial entre los que leen y los que no leen, sin matices, como si los diversos textos a los que accedemos no tuviera diferentes funciones como lo señala Daniel Goldin

En nuestra sociedad la palabra escrita cumple muchas funciones: simbólicas y productivas, públicas y privadas, políticas y sagradas, educativas y de recreo. Esto es algo que no se asume cabalmente en la escuela, ni siquiera en la mayor parte de las campañas de animación a la lectura realizadas extramuros.⁴

Ante estas dos posturas, los alumnos suelen descalificarse como lectores. Frecuentemente señalan que a ellos no les gusta leer o que jamás han leído un libro, especialmente de literatura, de manera voluntaria o, en casos extremos, por demanda. Y aunque existen verdaderos lectores autónomos que ingresan año con año al bachillerato, la realidad es que una buena parte de los alumnos no se conciben como tales.

Si a lo anterior se suma un contexto poco favorable en el que los alumnos no tienen acceso a libros, no sólo desde la perspectiva física, sino también a verdaderos espacios de intercambio fuera del aula, la situación se complica.

² Petit, Michel. *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: FCE, 2015.

³ Argüelles, Juan Domingo. *Por una universidad lectora*. México: Laberinto, 2015.

⁴ Goldin, Daniel. “La debilidad radical del lenguaje: reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos” en *Los días y los libros*. p. 115.

La suma de estos factores: la falta de sentido de la lectura fuera del ámbito escolar, una concepción utilitaria o meramente placentera de la lectura, una automarginación de la práctica y contextos poco favorables para el intercambio, impiden allanar un camino donde el alumno se construye como lector autónomo.

JUSTIFICACIÓN

A lo largo de diez años como profesora en el CCH he escuchado un sinnúmero de estrategias y “recetas” para conseguir los aprendizajes de la Unidad I. Círculo de lectores del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación IV (ubicada al inicio del semestre) cuando, en el mejor de los casos, se aborda, debido a que en esta asignatura se produce un extenso e intenso trabajo de investigación que absorbe las siguientes cuatro unidades y, en consecuencia, el tiempo docente dedicado a ella tiende a reducirse.

Esta variedad de propuestas puedo clasificarlas en cuatro grandes grupos:

1. Simulación: se permite que los alumnos lean cualquier texto, literario o no, de la biblioteca escolar, personal o de internet, para entregar un reporte de lectura al final, sin que medie algún tipo de reflexión sobre los textos leídos o sobre el proceso de elección.
2. El texto más gustado: se solicita a los alumnos que compartan con sus compañeros un texto breve que hayan leído y les haya gustado tanto como para compartirlo.
3. Lectura controlada, individual o grupal: los profesores proponen un listado de textos que los alumnos deberán revisar y escoger para leerlos y comentarlos posteriormente ante el pleno, o bien, elaborar un texto, escrito, oral o audiovisual, derivado de esta actividad.
4. Itinerarios dirigidos: se establecen itinerarios de lecturas con propósitos, espacios de discusión y producción, escrita, oral o audiovisual, definidos por los docentes que en ocasiones proponen guías de lectura.

De modo general, estas propuestas evidencian, en cierto sentido, los grados en los que se contribuye al desarrollo de la competencia lectora, pero de manera

ocasional la autonomía, cuando ésta llega a abordarse como objetivo del trabajo docente.

Esta situación repercute en la concepción que tienen los alumnos sobre la literatura y su relación con ella, además de que cada propuesta trae consigo una serie de ventajas y desventajas, en términos académicos y personales, para el alumnado.

Aunado a lo anterior, al revisar la literatura vinculada con la formación de lectores y la autonomía lectora pude percatarme que existe un vacío en la práctica académica sobre este aspecto que evidencia, entre muchos otros, la ausencia de una autoconstrucción positiva como lector autónomo por parte del alumno en su contexto escolar. Situación que elide, por un lado, el trabajo de reflexión sobre la lectura y su propósito tanto dentro como fuera del aula; por otra parte, el reconocimiento de los gustos o intereses del alumnado; además del conocimiento de las lecturas previas con las que los estudiantes se encuentran en posibilidad de compartir y, especialmente, el contexto escolar que promueve o inhibe la práctica lectora.

A partir de lo anterior, surge en mi reflexión docente una serie de cuestionamientos en torno a la formación de lectores autónomos en ambientes escolares ¿cómo pueden generarse comunidades de lectores?, ¿de qué manera el alumnado puede construir una concepción personal sobre la práctica lectora?, ¿cómo influye el contexto escolar en la formación de sus itinerarios lectores?, ¿qué ocurre cuando la biblioteca se convierte en un espacio que inhibe la lectura y el consecuente diálogo de interpretaciones?, ¿cómo en el aula pueden reverberar su horizonte de experiencias lectoras previas y en proceso?

Estas preguntas me condujeron a revisar diversas investigaciones que analizan las prácticas de lectores autónomos, los contextos que permiten conducir a la elección de itinerarios personales y propuestas docentes que contribuyen a la independencia lectora para analizar el contexto particular en el que de manera cotidiana me encuentro inmersa junto con mis alumnos y que me permiten plantear una propuesta cuyo objetivo central apuesta a la detonación de comunidades lectoras con lectores autónomos.

Este análisis preparatorio me ayudó a observar que cuando los estudiantes revaloran el sentido de su lectura dentro y fuera del contexto escolar con sus experiencias previas de lectura y sus preferencias literarias (que trazan sus itinerarios y diversos propósitos de lectura) se promueve la construcción de comunidades de lectura que favorece la formación de lectores autónomos, por tanto este trabajo recepcional gira en torno a este presupuesto.

Considero que lo anterior ocurre porque es posible *generar puentes de contacto entre los propósitos de lectura escolares y sociales del alumnado para su formación como lectores autónomos.*

De ahí que sea necesario:

a) Construir, entre el alumnado, una concepción personal sobre la finalidad de la lectura de textos literarios, b) Construir, a partir de la experiencia lectora de los alumnos, un contexto que contribuya al diseño de círculos de lectores autónomos y c) Proponer, entre los círculos de lectura, el diálogo como una forma de desarrollar la autonomía mediante el acompañamiento entre pares.

MARCO TEÓRICO: COMPETENCIA LITERARIA, LECTURA AUTÓNOMA Y COMUNIDADES DE LECTORES

El presente marco teórico tiene por objeto explicitar la perspectiva desde la que se plantea la estrategia didáctica que se presenta en el Capítulo II. En principio esboza lo que en este trabajo se entiende por *competencia literaria* para posteriormente explicar a qué llamaremos *lector autónomo* y las características de las *comunidades de lectura* que se buscarán conformar, además de cuestionar el papel de la escuela en la formación de lectores autónomos y evidenciar la necesidad de generar cánones literarios mixtos, que sean accesibles para los lectores.

Competencia literaria

Para comprender el concepto de competencia literaria es preciso enmarcarla en la propuesta didáctica del Enfoque Comunicativo, el cual muestra a los estudiantes

los diversos usos de la lengua (como un conjunto de estrategias de interacción social que se orientan a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación) para desarrollar su competencia comunicativa, la cual implica:

un conjunto de conocimientos (socio)lingüísticos y habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). A medida que nos vamos relacionando con otras personas en contextos diversos, vamos adquiriendo y dominando los conocimientos lingüísticos y textuales, las destrezas comunicativas y las normas socioculturales que caracterizan los intercambios comunicativos en las diferentes situaciones de comunicación de la vida cotidiana.⁵

Dicha propuesta didáctica surge en la segunda mitad del siglo XX en oposición de la gramática prescriptiva que propone la norma gramatical y su memorización como el eje de la enseñanza de la lengua.⁶

Sus antecedentes teóricos provienen de disciplinas lingüísticas, históricas y psicológicas como la sociología del lenguaje, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el análisis de la conversación, la sociolingüística interaccional, el interaccionismo simbólico, la psicolingüística, las ciencias cognitivas, la pragmática, la lingüística del texto, las teorías de la enunciación, la semiótica y semiología.⁷

Para considerar a un hablante competente, desde el Enfoque Comunicativo, es preciso desarrollar una serie de subcompetencias que articulan nuestras formas de comunicación.⁸

⁵Lomas, Carlos. "Enseñar lengua y literatura para aprender comunicarse", p. 26. Disponible en <<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/l.1.lomas.pdf>>

⁶ Martínez Montes, Guadalupe Teodora *et al.* *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*, p. 63.

⁷ Para conocer de manera particular las aportaciones de estas disciplinas al enfoque comunicativo se puede consultar: Lomas, Carlos. "El saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con palabras" en *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México: Flacso/Octaedro, 2014. pp. 21-36.

⁸ La **competencia lingüística** o **gramatical** se centra en el dominio del código lingüístico; la **sociolingüística** evidencia las reglas de uso de los intercambios textuales: la capacidad de adecuación al contexto comunicativo y el uso apropiado de la lengua; la **discursiva** o **textual** permite conocer las características de los diferentes tipos de textos y géneros para comprenderlos y producirlos; la **estratégica** permite regular la interacción de los actores; y la competencia **semiológica** o **mediática** se vincula con la comprensión y producción de textos audiovisuales y multimedia.

1. Lingüística o gramatical
2. Sociolingüística
3. Discursiva o textual
4. Estratégica
5. Semiótica o mediática
6. Literaria

Aunque la mayoría de éstas confluyen en los eventos comunicativos, la **competencia literaria** adquiere especial relevancia para la propuesta que se plantea en este trabajo, pues contribuye a que el hablante adquiera conocimientos, hábitos y actitudes que favorecen el abordaje de los textos literarios y su intención.

En el contexto escolar el propósito de desarrollar la competencia literaria de los alumnos, siguiendo a Annie Rouxel, no se centra en

el dominio de un patrimonio de obras, ni la apropiación de los valores morales, ni el análisis de las características formales, sino la adquisición de un “saber leer literario”...[es decir] el desarrollo de la competencia de *esta forma específica de lectura* e implica un aprendizaje que asocie indisolublemente la *implicación del lector* y el *dominio de las convenciones*.⁹

Esta postura establece un rompimiento con la enseñanza tradicional o el abordaje analítico del texto literario con las que, de una manera u otra, sigue conviviendo la educación literaria.¹⁰

Conocer la historia de la literatura: memorizar datos, fechas, corrientes, resulta insuficiente para formar lectores literarios y el conocimiento de categorías

⁹ Colomer, Teresa. El aprendizaje de la competencia literaria en Lomas, Carlos (Edit.). *La educación lingüística entre el deseo y la realidad*. p. 112

¹⁰ Juan José Salazar Embarcadero señala que, en el contexto mexicano del sistema educativo nacional, en los procesos de enseñanza-aprendizaje previos a la educación superior “persiste la metodología conductista, a pesar de que los programas de enseñanza están preparados desde una perspectiva constructivista y activa”. Véase Salazar Embarcadero, Juan José. *Leer o no leer. [libros, lectores y lecturas en México]*. p. 85

Por su parte, Celia Díaz, Ysabel Gracida y Tatiana Sule apuntan que “uno de los elementos centrales que han dificultado la posibilidad de obtener mejores resultados con la adopción del enfoque comunicativo en México ha sido la escasa, inconsistente, cambiante y poco planificada formación del profesorado. Lamentablemente, en México no hay continuidad en las políticas educativas, y los cambios que se hacen no toman como punto de partida la evaluación rigurosa para valorar si algo funciona o no”. Véase “Luces y sombras en la educación lingüística en México” en Lomas, Carlos (Edit.) *Op. cit.*, p. 185.

literarias tampoco ofrece oportunidades para que los lectores disfruten esta clase de obras.

Teresa Colomer,¹¹ retomando la propuesta de Teun van Dijk, explica que para desarrollar la competencia literaria, como un saber leer textos literarios, los docentes se han centrado en cuatro campos que se detallan a continuación:

1. **La relación entre el lector y el texto**, es decir, la forma en que un lector se involucra con el texto que lee, empleando una serie de saberes previos que lo orientan en la interpretación de la obra, la adecuación de los saberes exigidos para su interpretación o la creación de situaciones escolares de lectura autónoma.
2. **La relación del lector con la comunidad de lectores**, en la que se privilegia el diálogo y el intercambio de apreciaciones sobre la obra abordada en una *comunidad de lectores*, extendida incluso a espacios virtuales.
3. **La relación de las obras entre sí en la experiencia del lector**, mediante la cual se tejen puentes que conectan diversas obras a partir de itinerarios específicos que resuenan en la memoria literaria del lector, es decir, su intertextualidad.
4. **La relación del lector con el funcionamiento social de la literatura**, en la que el alumnado desarrolla un *comportamiento lector* que lleva a familiarizarse con la visita a entornos en donde los textos literarios son piedras angulares como la biblioteca, las librerías, las obras de teatro, la participación en publicaciones impresas o virtuales, entre otras.

Estos cuatro campos se interrelacionan y obligan a pensar en un nuevo tipo de lector que difiere de los propuestos por las posturas que conviven con la educación literaria tradicional o historicista: un lector que combina la lectura de literatura consagrada con textos juveniles, relatos de ciencia ficción, aventuras, cómics, películas, *mash ups*, *fanfic* o blogs; un lector que se aventura en la escritura creativa¹² y produce nuevas historias retomando uno o varios aspectos de una obra; un lector que busca generar espacios de discusión dentro y fuera de las pantallas virtuales, sin que necesariamente medie la demanda escolar y en el

¹¹ Colomer, Teresa. "El aprendizaje de la competencia literaria" en Lomas, Carlos (Ed.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*, pp. 112-113.

¹² Véase Lomas, Carlos. "El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas" en Carlos Lomas y Amparo Tusón (Coords.). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica.*, pp. 17-35.

que se produce un diálogo de interpretaciones; un lector que, en pocas palabras, logre amalgamar los propósitos escolares y sus propósitos personales.

Formación de lectores y autonomía

Una de las primeras preguntas que motivó este trabajo recepcional fue la de cuestionarme sobre la responsabilidad de la escuela para formar lectores autónomos de textos literarios. Especialmente porque muchos autores retoman el concepto de autonomía en sus planteamientos didáctico pedagógicos pero, por lo general, de manera superficial; sólo Delia Lerner¹³ cuestiona esta responsabilidad en el proceso de enseñanza al señalar que: ¿Si la escuela no es el espacio idóneo para que el alumno asuma las responsabilidades y desarrolle habilidades determinantes para ejercer su autonomía, cuál institución está capacitada para hacerlo? Pregunta que cobra particular relevancia en un contexto escolar nacional donde las instituciones educativas se responsabilizan unas a otras de las deficiencias en formación de lectores y escritores.

Sobre esta responsabilidad, Juan Mata afirma que la escuela, desde el jardín de niños hasta la universidad, es el espacio idóneo para la expansión de conocimientos, particularmente en la formación de lectores, ya que se constituye en un espacio democrático y equitativo en donde el alumnado, independientemente de la situación familiar, económica y social, converge para acceder a textos y autores que, de otra manera, no habría podido abordarlos. Un espacio en el que “se concentran, se elaboran y se expanden los saberes básicos” a través de “informaciones, criterios, datos, juicios, [e] interpretaciones”.¹⁴

No obstante, Mata puntualiza que en lo que respecta a la formación de lectores de textos literarios, el profesor enfrenta una de las más complejas situaciones pedagógicas: armonizar los gustos y las pasiones lectoras, que

¹³ Lerner, Delia. “La autonomía del lector, un análisis didáctico”. [En línea] disponible en <<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/23-3Lerner.pdf>>

¹⁴ Mata, Juan. “Bibliotecas, clubes y otras fraternidades” en *Lecturas en la red y redes en torno a la lectura*, p. 112.

responden a propósitos personales, con las exigencias programáticas en las que se circunscriben lo académico.

Si seguimos esta postura teórica, podemos afirmar que la escuela es el lugar idóneo para formar lectores de textos literarios no sólo competentes sino también autónomos, pero para que esto pueda materializarse se debe definir, en principio, cuáles son las cualidades que buscamos promover en estos lectores y cuáles son los contextos que desde la didáctica debe diseñar el profesorado para suscitar que el alumnado poco a poco asuma los derechos y las responsabilidades que lo constituyen como un lector autónomo.

Lector autónomo

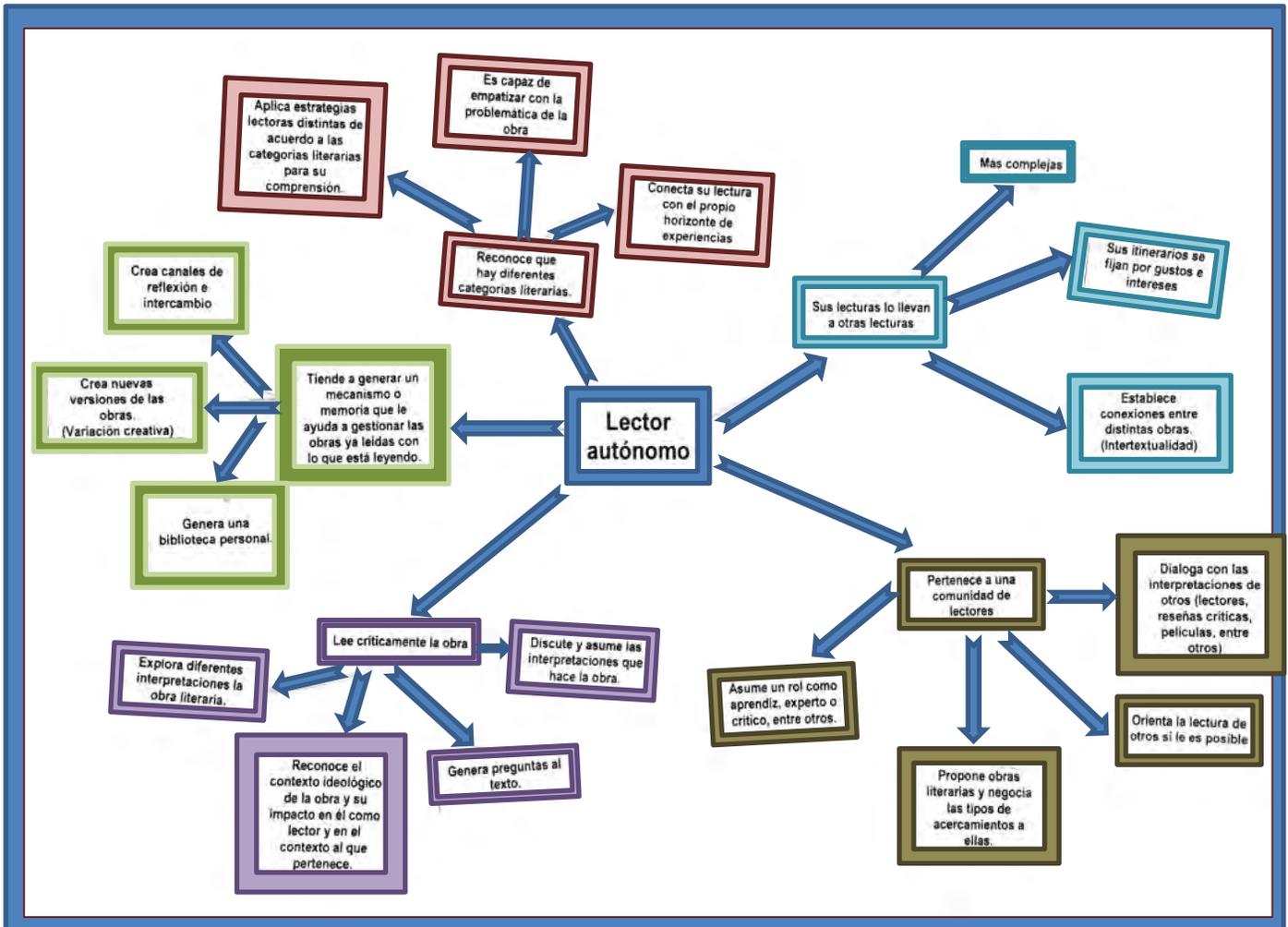
Pocos son los autores que abordan el concepto de autonomía dentro de la formación de lectores, por ello, es que las características del lector autónomo dentro de la literatura especializada no es clara o se desdibuja al ofrecer unas cuantas cualidades. Esto se debe a que entre los expertos existen dos posturas que delimitan la idea de autonomía que repercuten en el tipo de habilidades que se pretenden desarrollar entre los lectores, a lo largo de su formación escolar. Desde una de estas perspectivas, se presupone que la autonomía es una consecuencia lógica de la formación de lectores competentes, en tanto que, desde la otra, se concibe como un aprendizaje específico.

Si partimos de la idea de que la autonomía es un aprendizaje que debe desarrollarse en la trayectoria escolar, como lo plantea el constructivismo, esto nos obliga a pensar como docentes en la necesidad de distinguir el tipo de habilidades con las que cuenta un lector autónomo, para trazar propuestas didácticas que las fomenten y lleven a los aprendices a desarrollar dicha autonomía.

Lo anterior me obliga a cuestionar las cualidades con las que tradicionalmente se delinea la figura del lector autónomo (que elige por su cuenta las obras leídas, destina un tiempo específico para esta actividad, posee estrategias específicas para leer las obras literarias con las que disfruta su lectura) porque resultan no sólo insuficientes sino también superficiales.

A partir de autores como Lomas, Colomer, Lerner y Cassany desarrollé el siguiente esquema en el que se pueden observar los conocimientos, habilidades y actitudes que tiene un lector autónomo de textos literarios:

Esquema 1. Lector autónomo.



Esta serie de ramificaciones, que se presentan separadas en el esquema, interactúan dinámicamente en diferentes momentos y con diversas intensidades dependiendo de las cualidades de cada uno de los individuos así como de los contextos a los que pertenecen.

Con este esquema lo que pretendo mostrar es que un lector autónomo desarrolla múltiples aprendizajes en cuanto a conocimientos, procedimientos y actitudes que se circunscriben al diálogo que éste entabla con los diversos textos que aborda, así como con otros lectores dentro de la comunidad a la que pertenece.

Al observar este entramado, podemos darnos cuenta que tradicionalmente el docente se ha centrado sistemáticamente sólo en una o en algunas de estas ramificaciones, particularmente al diseñar estrategias didácticas que llevan al alumno a distinguir los diferentes géneros literarios, a reconstruir las características de los personajes, los ambientes, las tramas trazadas por los autores en sus obras y a reconocer algunas categorías literarias o las cualidades estéticas de los textos, así como a establecer puentes de contacto entre la obra y su contexto o el de quien la aborda. Aprendizajes que son fundamentales para que un lector sea competente y sin los cuales no sería posible desarrollar el pensamiento abstracto.

Sin embargo, son pocos momentos en el aula en los que se ha encaminado el aprendizaje de los alumnos hacia la autonomía. Una de las razones podría ser que en el contexto escolar, los aprendizajes arriba mencionados son verificables y medibles, en tanto que la autonomía se logra a través de un largo proceso que, generalmente, requiere de mucho más tiempo que el que puede ofrecer un ciclo escolar, y no es fácilmente verificable y mucho menos medible. Otra razón también sería la negativa de los profesores a perder el control sobre lo que se lee en el aula, la forma en que se hace y su autoridad como intérprete poseedor del verdadero sentido de la obra, pues ello implica no sólo un reto intelectual y didáctico sino también una mayor carga de trabajo.

Aunado a lo anterior son pocos los autores que han abordado la autonomía lectora como aprendizaje, prueba de lo ello es que, desde la experiencia

latinoamericana, Delia Lerner es la única especialista que se ha cuestionado sobre la didáctica de la autonomía lectora.

Esta autora argentina señala que existen dos condiciones fundamentales que le permiten al alumno desarrollar su autonomía al formarse como lectores:¹⁵

1. Saber operar la relación tiempo-saber en la que el alumno puede anticipar lo que sucederá y tomar decisiones.
2. Contar con un mecanismo o una memoria que le ayude a gestionar lo que ya aprendió con lo que está aprendiendo.

Esta propuesta de Delia Lerner obliga al docente a diseñar estrategias didácticas que coloquen al estudiante en el seno de una comunidad con la que comparta propósitos, conocimientos, habilidades y formas de actuar que lo ayuden a delimitar los contornos de su autonomía, entendida ésta no como una autonomía que lo individualice o que lo separe del resto de los integrantes, sino como una autonomía que le permita gozar de una participación activa en esa comunidad de lectores: que pueda plantear propósitos de lectura que satisfagan sus intereses, opinar sobre géneros, subgéneros o cualidades de las obras que desea abordar, argumentar sus interpretaciones en torno a éstas, cuestionar el valor de las mismas, conectarlas con otras obras literarias o bien otro tipo de producciones artísticas.

Lo anterior nos permite considerar que la autonomía no está desligada de la conformación de comunidades de lectores sino por el contrario, las comunidades son las que permite alcanzar su autonomía al lector, porque tal como lo señala Teresa Colomer es el “roce”, el contacto con los libros pero también con otros lectores lo que lo conducen a conectarse verdaderamente con el mundo de la literatura y navegar en él de manera personal.

Comunidades de lectores

Daniel Cassany explica que leer además de ser un proceso psicobiológico es una práctica cultural definida por la comunidad en la que se realiza y se transmite;¹⁶

¹⁵ Lerner, Delia. *Op cit.*

¹⁶ Cassany, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, p. 43.

por tal razón no es lo mismo leer en comunidades generadas en el jardín de niños que en las comunidades universitarias; ni es lo mismo aprender a leer en una comunidad de biólogos que en una de novelistas.

Cassany también afirma que en estas comunidades no sólo importa saber decodificar las palabras para realizar inferencias, también es importante conocer su historia, su tradición, sus hábitos y sus prácticas comunicativas para poder participar en éstas y comprender los textos más allá de lo que expresa el código o lo que se dice entre líneas.

Esta perspectiva sobre la formación de lectores provoca una reflexión en torno a las dinámicas de participación de alumnos y profesores que permite al docente mirar al interior de sus aulas y determinar el tipo de comunidades de lectores en las que participa.

Gay Brousseau¹⁷ explica que tradicionalmente en el contexto escolar hay una asimetría entre los papeles desempeñados por el docente y el alumno, en cuanto a la distribución de derechos y responsabilidades que ponen en juego el saber vinculado con la lectura y la escritura.

Al delegar el derecho absoluto al profesor de seleccionar textos y realizar interpretaciones válidas sobre una obra, se deja en desventaja al alumno quien en escasas ocasiones tiene la posibilidad de seleccionar textos, discutirlos y analizarlos libremente, además de establecer criterios personales que le permitan integrar un *corpus* particular de lecturas.

Si aprender a leer determinados textos depende de la tradición de una comunidad, es sin duda poco probable que los lectores de textos literarios alcancen su autonomía durante su formación escolar si dichas comunidades tienen este tipo de relaciones asimétricas. En este sentido, es conveniente comprender qué se entiende por comunidades lectoras

En la literatura especializada las *comunidades lectoras* son sinónimo de *comunidades interpretativas*,¹⁸ término acuñado por Stanley Fish que las concibe como un conjunto de prácticas institucionales, con códigos compartidos y redes de

¹⁷ Véase Lerner, Delia. "Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura" en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, pp. 59-79.

¹⁸ Colomer, Teresa. *Andar entre libros*, p. 202.

creencias con las que los individuos se relacionan con los textos.¹⁹ Esto permite comprender por qué la idea de leer textos literarios en nuestra cultura engloba una serie de prácticas que se vinculan con una cadena de formas, códigos y creencias que se distingue de la de otras culturas como, por ejemplo, la anglosajona o por qué al interior de las culturas existen propuestas alternativas frente a las que tradicionalmente se desarrollan.²⁰

Desde la perspectiva de Teresa Colomer se puede apuntar que si estas comunidades lectoras funcionan como espacios de lecturas compartidas en los contextos escolares, estos permiten a los integrantes desarrollar estrategias de lectura, comprender las obras leídas y construir su sentido.²¹

No obstante, la autora señala que hay que considerar dos factores en dichos contextos. El primero se vincula con la poca existencia de rutinas de lectura compartida en la formación escolar (a manera de lectura en pareja, discusiones en grupo, club de lectura dirigido por alumnos más expertos o diarios públicos, entre otros) y el segundo se relaciona con la poca o nula valoración de la interpretación de la obra por parte de los estudiantes y el poco esfuerzo que se hace para animarlos a expresarla.

Por lo tanto, resulta determinante construir comunidades lectoras en las que se desarrolle la lectura compartida, en la que se pone en juego no sólo la comprensión de lo que expresa la obra, sino también, el aprendizaje de las estrategias que emplean los otros para comprenderlas y la manera en la que los integrantes expresan sus interpretaciones para construir colectivamente el sentido

¹⁹ González de Requena Farré, Juan Antonio. "Comunidades interpretativas. Perspectiva de la hermenéutica literaria de Stanley Fish" en *Alpha*. No. 29 (Diciembre 2009), p. 13. [En línea], disponible en: <<http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n29/art16.pdf>>

²⁰ Como ejemplo se puede aludir a las investigaciones de Gregorio Hernández Zamora quien cuestiona la idea difundida entre los mexicanos en la que se concibe que leer se hace en solitario, en cómodos sillones y sin más objeto que el de la recreación. Para Hernández Zamora existe una diversidad de formas de acercarse a la lectura como la que experimentan los jóvenes en zonas periféricas de la Ciudad de México y el Estado de México o como la que él mismo experimentó, *junto* a otros como una forma de organizarse y realizar trabajo colectivo, en oposición a las difundidas por las élites culturales o los órganos oficiales. Véase Hernández Zamora, Gregorio. "Un debate inexistente. ¿Quién define lo que es leer?" en *La Jornada* (1 de septiembre de 2002). [En línea] disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/2002/09/01/mas-gregorio.html>>

²¹ Colomer, Teresa. *op. cit.* p. 202.

y su valoración. Pero ¿cómo estas comunidades de lectura permiten promover la autonomía de sus integrantes?

Nuevamente retomamos a Delia Lerner para señalar las condiciones mínimas que debe construir y sostener el docente para llevar a cabo tal propósito en el diseño de sus estrategias didácticas,²² al conformar comunidades:

1. Otorgar a los alumnos cierto poder sobre el tiempo didáctico e instalarlos en la duración, es decir, determinar el tiempo que van a emplear y la forma en que lo gestionarán.
2. Favorecer la construcción de una memoria de la clase –y la participación de los niños en dicha construcción–.
3. Distribuir las funciones del docente y los alumnos de tal modo que estos últimos puedan asumir la responsabilidad de comprender y validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir los conocimientos y estrategias necesarios para hacerlo.
4. Articular el trabajo colectivo, grupal e individual, de tal modo que todos los alumnos puedan beneficiarse con los aspectos productivos de la interacción cognitiva al mismo tiempo que asumen la responsabilidad del proyecto de aprendizaje y, en particular, la responsabilidad de comprender lo que leen.

Lo anterior significa que en las comunidades de lectura el alumno debe tener la posibilidad de participar en proyectos con duración prolongada y a través de los cuales pueda participar en la planificación, la prevención de necesidades y la propuesta de iniciativas, a partir de las cuales se promueva el ensayo, intento y reintento.

Implica, además, que los alumnos escriban o produzcan memorias que les recuerden los propósitos que persiguen al trabajar en la comunidad y realizar anotaciones sobre los aspectos que considera que deben compartir a los integrantes porque son relevantes para llevar a término el proyecto.

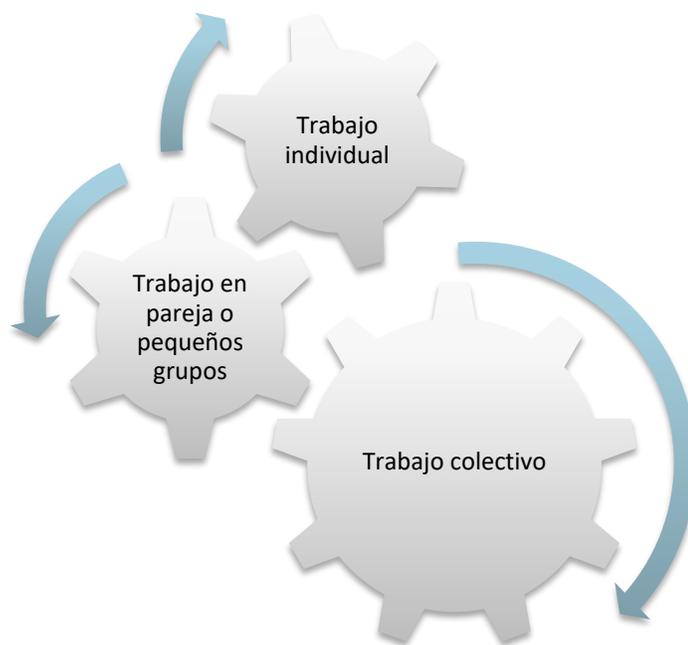
²² Lerner, Delia. *op cit.*

Representa, promover que el alumno desempeñe funciones que contribuyan a su autoevaluación y a generar estrategias de aprendizaje personales y colectivas.

Comprende proponer actividades que promuevan diversas formas de organización que vayan de lo individual, en parejas o por equipo para desembocar en discusiones colectivas que lleven a los alumnos de la reflexión específica a puntos de partida para el aprendizaje de todos; o bien, actividades colectivas que partan del trabajo grupal para finalmente desarrollar un trabajo individual, en parejas o en equipos que les ayuden a los alumnos realizar de manera más adecuada procesos cada vez más complejos de lectura.

En el siguiente esquema se engloban las características de las comunidades lectoras que promueven la autonomía y a partir de las cuales se diseña la estrategia propuesta en este trabajo.

Esquema 2. Comunidad de lectores.



Obras literarias y acceso a éstas en comunidades de lectores adolescentes

Tanto Teresa Colomer²³ como Guadalupe Jover²⁴ apuntan que un elemento significativo para la formación de lectores es la presencia y el intercambio de obras literarias, no solamente de obras que pertenezcan al canon literario institucional que da cuenta de obras medulares en la historia de la literatura sino también de obras que se han ganado un lugar en las preferencias de los jóvenes lectores por atender temáticas que les resultan empáticas.

Teresa Colomer ha dedicado buena parte de su trabajo a la discusión sobre las cualidades de las obras literarias que preferentemente deben abordarse en el contexto escolar y enfoca su análisis en la problemática que trae consigo los debates despertados en torno a la calidad literaria, los valores morales, la opinión de los lectores y el itinerario de aprendizaje al momento de seleccionar el *corpus* que el alumnado leerá a lo largo del ciclo escolar.

Esta exposición crítica de dichos debates ayuda a los docentes a comprender que debe existir un equilibrio entre diversos factores no sólo para interesar al alumnado en las obras que se abordan, sino también comprender que el valor literario y cultural de éstas son de suma importancia.

Por su parte, Guadalupe Jover se ha dedicado a proponer ejes de acción que ayuden a la construcción de cánones mixtos que contribuyan a equilibrar las demandas escolares y las necesidades de los estudiantes con la intención de que los libros abordados en el aula sean un punto de partida para los itinerarios de cada lector. Esta autora, además, explica el tipo de obras al que se aspira integrar en dicho canon mixto: literatura canónica de adultos y la literatura juvenil, que contenga obras “clásicas” y contemporáneas.²⁵

Del mismo modo, Jover propone tres coordenadas para organizar dichos cánones: las ciudadanías de referencia,²⁶ las edades de los destinatarios y el

²³ Colomer, Teresa. *op cit.*

²⁴ Jover, Guadalupe. *Un mundo por leer. Educación adolescencia y literatura*. Barcelona: Octaedro, 2005. 183 p.

²⁵ Jover, Guadalupe. *op cit.* p. 117.

²⁶ Cabe aclarar que aunque la autora alude al contexto español donde en las escuelas confluyen una gran cantidad de estudiantes que han migrado de otros países y en el que existe un fuerte

grado de desarrollo de la competencia literaria, es decir, explorar en el pasado y el presente de los alumnos en cuestión para diseñar la propuesta.

Si bien Colomer tiene sus reservas sobre la conformación de cánones tan heterogéneos coincide con Jover y otros autores con el impacto que tiene el acceso a los libros en la formación de lectores y cómo éste también permite incidir en su autonomía.

Sin embargo, la mera presencia de los libros en los espacios escolares no bastan para que los alumnos realmente tengan acceso, tal como lo explica Judith Kalman. Esta investigadora distingue dos términos que son particularmente relevantes para valorar la formación de lectores, dentro y fuera de las instituciones escolares: *disponibilidad* y *acceso*.

Disponibilidad [advirtió la investigadora] denota presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera), mientras que *acceso* se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona *vis à vis* con otros lectores y escritores, así como a las oportunidades y las modalidades de aprender a leer y escribir.²⁷

Lo anterior implica que la mera existencia de bibliotecas, librerías o repositorios electrónicos por sí solos no fomentan la formación de lectores, ni escolares ni autónomos sino las *vías de acceso* y las *modalidades de apropiación*, es decir, las múltiples relaciones que establecen los lectores con otros lectores, con los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos y consecuencias de su uso, además de la forma en que se llevan a cabo estas relaciones: sus contenidos, sus formas, sus convenciones, sus procesos de significación y procedimientos de uso. Bajo esta perspectiva, nuevamente se evidencia la necesidad de construir comunidades lectoras para la formación de lectores autónomos.

debate en cuanto a la autonomía de ciertas regiones, en el contexto mexicano esta ciudadanía de partida también aludiría a la multiculturalidad que nos ha conformado.

²⁷ Kalman, Judith. *Saber lo que es la letra*. p. 26

Capítulo II. El CCH, la literatura y la formación de lectores autónomos

¿Qué deben aprender los alumnos? Deben aprender a aprender, y deben querer hacerlo. No tiene importancia la información que les sea transmitida, si se genera la habilidad de saber aprender. El saber aprender condiciona a las personas al cambio. En otras palabras, la universidad y sus estudiantes deben ser adaptables, como el cuerpo humano.

Roger Díaz de Cossío. "El futuro de nuestras universidades"

Tal como anuncia la llamada *Gaceta amarilla*, el documento fundacional del Colegio de Ciencias y Humanidades, el 26 de enero de 1971 el Consejo Universitario aprobó la creación del CCH²⁸.

Sobre ésta, Sonia Araceli Garduño apunta que se

Se determinó nombrarle Colegio, por tratarse de una cooperación de las facultades, escuelas e institutos de la universidad. Los sustantivos Ciencias y Humanidades derivan del deseo de propiciar el aprendizaje de los conocimientos que engloban estas dos grandes áreas de manera integral, sin perseguir la acumulación de conocimientos sino el desarrollo de las habilidades intelectuales que propician la reflexión.²⁹

Si bien sus objetivos institucionales y culturales se han ido transformando a lo largo de su historia, el Colegio ha mantenido su visión de promover la innovación de la universidad y su adaptación a los requerimientos de nuestro país, así como sus postulados, los cuales se pueden comprender a través de su modelo educativo.

1. CCH, bachillerato de cultura básica

El Modelo Educativo le permite al CCH asumirse como un bachillerato universitario; de cultura básica; de carácter científico; propedéutico, general y único; en el que el alumno es concebido como sujeto de la cultura.

²⁸ *Gaceta UNAM*, Tercera época, Vol. II, Núm. Extraordinario, (1 de febrero de 1971).

²⁹ Garduño, Sonia Araceli. La lectura y los adolescentes, p. 33.

Es **universitario** porque comparte con la Universidad “la responsabilidad de construir, enseñar y difundir el conocimiento en las grandes áreas de las ciencias y las humanidades”³⁰ cuyo carácter promueve que el alumno no sólo sepa:

sino que sepa que sabe y por qué sabe, es decir, que sea capaz de dar cuenta de las razones y de la validez de su conocimiento y de los procesos de aprendizaje a través de los cuales adquiere, en un nivel adecuado a su edad y al ciclo intermedio que cursa [...] Esta característica implica el desarrollo de habilidades y actitudes de reflexión, racionalidad, curiosidad y deseo de saber, proceder sistemático y coherente, apego a la verdad y respeto al trabajo intelectual, entre otras”³¹

Es de cultura básica porque desde su fundación, en 1971, el Colegio promovió que el alumnado que se integraba a este nuevo bachillerato tuviera una formación que le permitiera dominar cuatro disciplinas fundamentales: el método científico-experimental, el método histórico-social, las matemáticas y el español;³² que desarrollara “la capacidad y el hábito de lectura de autores clásicos y modernos...[y] el conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos”³³ aspectos que se retomaron en 1996 en el *Plan de Estudios Actualizados* (PEA), pues la concepción de cultura básica dota al alumno de “un conjunto de principios, de elementos productores, de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas”; porque promueve en él una “aptitud de reflexión, sistemática, metódica y rigurosa, conocimientos y habilidades metodológicas y actitudes congruentes con todo ello”; porque le permite acceder a las fuentes y a su cultura para valorarlas; porque reconoce el trabajo intelectual del alumno y lo coloca, cierta medida, en igualdad de posibilidades con el profesor para “conocer, juzgar, opinar y fundar intelectualmente.”³⁴

Es de cultura científica porque propone que su alumnado se interne en la práctica de las ciencias naturales, las sociales y las relacionadas con los signos en

³⁰ CCH. *Plan de Estudios Actualizado*, p. 35.

³¹ *Ibíd.* p. 36.

³² “Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato” en Jorge González Teyssier y Ernesto García Palacios (Comps). *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, p. 90.

³³ “Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Reglas y criterios de aplicación del Plan de Estudios” en Jorge González Teyssier y Ernesto García Palacios (Comps). *Op cit.* p. 93.

³⁴ CCH. *op cit.* p. 36.

tanto abordan conocimientos y metodologías que están sujetas a razonamientos críticos.

Es propedéutico, general y único porque entre sus propósitos se encuentra preparar a sus egresados para que puedan cursar exitosamente sus estudios de Educación Superior sin perder de vista una educación integral que les permita participar de manera responsable y positiva en la sociedad.

Concibe que el alumno es un sujeto de la cultura que es producto de la misma y participa activamente en ella y no un simple receptor o destinatario de ésta.

Como una forma de sintetizar las concepciones del Modelo Educativo la comunidad ha hecho propias los siguientes postulados que guían su proceder dentro y fuera del aula:

- Aprender a aprender, con lo que se pretende desarrollar en el alumnado habilidades y aptitudes básicas que generen conocimientos nuevos.
- Aprender a hacer, con lo que se alude al acompañamiento entre la teoría y la práctica.
- Aprender a ser, con lo que se busca que el alumno se construya como un ser integral, crítico y creativo.
- Alumno autocrítico
- Interdisciplinariedad

2. El TLRID dentro del Plan de Estudios en cuanto a su enfoque didáctico

Aunque desde la creación del CCH se concibió el estudio de la lengua y la literatura a través del Taller de Lectura y del Taller de Redacción,³⁵ en los primeros dos semestres, así como el de Taller de Investigación Documental, en los dos subsecuentes, es hasta 1996 cuando confluyen el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes vinculados a la lengua y la literatura a través de la materia de

³⁵ “Descripción de los programas de estudio de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato” en Jorge González Teyssier y Ernesto García Palacios (Comps). *Op cit.* pp. 101-108.

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), desde entonces, éste se imparte en los primeros cuatro semestres, distribuyendo el trabajo en el aula en tres sesiones de dos horas por semana considerando, en total, 96 horas a lo largo del semestre para el logro de los aprendizajes.

El Taller se vincula e impacta al resto de las materias que conforman el PEA pero tiene especial conexión con las del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación impartidas durante el quinto y sexto semestre, es decir, Taller de Análisis de Textos Literarios, Taller de Comunicación, Griego, Latín, Taller de Expresión Gráfica y Taller de Diseño Ambiental.

Como parte de la actualización del Plan de Estudios, en 1996 se crearon programas institucionales de cada materia³⁶ que fueran observados por los profesores del Colegio, con la intención de “tener presentes los principales elementos que intervienen en un proceso de enseñanza-aprendizaje, para organizarlos sistemáticamente, de manera que orienten su planeación, ejecución y evaluación [...que] contribuya a un propósito educativo unitario [...y que funcionen como] una guía obligatoria para las acciones a realizar, pero no de una manera acabada y rígida”,³⁷ es decir, programas institucionales que establezcan lo que “necesariamente se debe enseñar” y para qué se hace, que indique la metodología más adecuada para la consecución de los propósitos y el logro de los aprendizajes, sin menoscabo de la libertad de cátedra y la posibilidad de elaborar programas operativos que regulen su particular forma de trabajo.

Ese mismo año, el CCH publicó los Programas de Estudio para las cuatro asignaturas del Taller y para 2003 se realizó una serie de adecuaciones que permitieron ajustar los programas vigentes hasta mayo de 2016; en 2006 se publicó la *Orientación y Sentido del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*

³⁶ Cabe señalar que una de las preocupaciones que se manifestó en diversos documentos relacionados con el proceso de actualización en la década de los años 90 es la necesidad de contar con programas de estudio que unificaran los aprendizajes y temáticas con la intención de concentrar esfuerzos en la consolidación del perfil de egreso de los estudiantes del Colegio. Véase “Problemas curriculares en las diversas materias que se imparten en el Área” en CCH. Primera aproximación a la revisión del Plan de Estudios. Documento de trabajo para la semana académica. pp. 9-17.

³⁷ CCH. *op cit.* p. 120.

en donde se definen los enfoques didácticos y disciplinarios con los que se aborda la materia.

Estos dos documentos rectores señalan que en el TLRIID se aborda la didáctica de la lengua y la literatura desde los planteamientos del Enfoque Comunicativo, a través del cual se pretende lograr en todos los usuarios de la lengua una **competencia comunicativa**, que rebasa la competencia lingüística, pues incluye las competencias estratégica, textual, sociolingüística, semiótica y literaria.³⁸

El trabajo organizado en forma de taller posibilita acercarse a los diversos usos comunicativos:

- Procesos de recepción y producción del discurso
- Análisis de la lengua en uso
- Diferencias entre el discurso oral y escrito
- Trabajo con la noción de contexto (social, cultural, cognitivo) en el que se produce la comunicación.³⁹

en situaciones comunicativas donde hay una interactividad entre el hablante y su destinatario.

Cabe señalar que el enfoque didáctico se apoya en una serie de aportaciones disciplinarias que permean en la forma de abordar las cuatro unidades del TLRIID, tales como las derivadas del análisis del discurso, la pragmática y la lingüística del texto; en teorías psicológicas sobre el aprendizaje como la Gestalt, la psicología genérico-cognitiva y el aprendizaje significativo de Ausbel; todo ello enmarcado en la pedagogía del constructivismo que plantea la posibilidad de realizar operaciones cognitivas cada vez más complejas a través de las cuales el aprendiz comprende de manera crítica su mundo circundante.⁴⁰

³⁸ UNAM. CCH. *Orientación y sentidos de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, p. 80

³⁹ *Ídem*.

⁴⁰ Véase Martínez Montes, Guadalupe Teodora *et al.* "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo" en *Del texto y sus contextos*, pp. 11-59.

3. El TLRIID y el perfil del egresado

En 1996, el Colegio apuntaló el perfil de sus egresados; por un lado, en el PEA se pueden distinguir las cualidades de los graduados derivadas de una formación en cuanto conocimientos, habilidades y valores inherentes a los cuatro ejes de formación, alcanzados mediante el impulso del trabajo interdisciplinario promovido entre las diversas materias que lo conforman; ⁴¹ por el otro, especifica las contribuciones del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación al perfil de egreso, las cuales se encuentran estrechamente ligadas al TLRIID. En este documento se apunta que el alumno al finalizar sus estudios:

1. Comprende, interpreta y produce textos verbales de tipos distintos, para la vida social, para sus estudios actuales y superiores, así como para una inserción en la cultura de nuestro tiempo a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de oír, leer, hablar y escribir.
2. Comprende e interpreta textos literarios de manera apropiada a su naturaleza y fundada en concepciones teóricas actualizadas, y disfruta de su lectura.
3. Obtiene y organiza información, principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica.
4. Comprende e interpreta textos resultantes de la combinaciones de la lengua y de sistemas de signos visuales y auditivos, vigentes en la cultura contemporánea y juzga críticamente los sentidos que propone en los medios de comunicación de masas.
5. Utiliza, con pertinencia para mejorar su comprensión y producción de textos, los conceptos fundamentales relativos a la competencia comunicativa, al texto y a sus propiedades.⁴²

4. Aprendizajes que se pretenden desarrollar en el programa del TLRIID

El TLRIID, tal como se enuncia en los *Programas de Estudios*, “busca desarrollar las habilidades intelectuales para el uso de la lengua materna, dada la importancia

⁴¹ Véase “Perfil de egreso del alumno del bachillerato del Colegio” en Plan de Estudios Actualizado. México: UNAM/CCH [en línea] disponible en <<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>>

⁴² *Ídem*.

de ésta para la constitución de la cultura y para la participación en ella”,⁴³ de ahí que distinga las habilidades intelectuales, los conocimientos disciplinarios y las actitudes y valores a partir de los cuales se diseñaron los aprendizajes señalados en las cuatro asignaturas de la materia, con la intención de contribuir a la formación del bachiller que egresa del Colegio.

Como *habilidades intelectuales* reconoce aquellas que son necesarias y básicas para aprender: leer, escribir, escuchar y hablar, éstas permiten al alumnado tanto acopiar, transformar, valorar y discriminar información como comprender, analizar y criticar éstas situaciones comunicativas concretas.

En cuanto a *conocimientos disciplinarios* alude a nociones conceptuales básicas de la lengua y la literatura que permiten comprender, analizar y valorar las realidades textuales que enfrenta el alumnado. Los conocimientos disciplinarios que se abordan en los programas de estudios están vinculados con los enfoques didácticos y disciplinarios anteriormente señalados en este trabajo.

Las *actitudes y valores* que el TLRIID buscan fomentar son la reflexión, la curiosidad y el rigor, fundamentados en valores no sólo estéticos sino también éticos, que le permitan a alumno ser autónomo y crítico, tanto para comprender textos orales y escritos como para producirlos.

Aunado a lo anterior, el Programa de Estudios, a través de la modalidad de taller, propone una formación procedimental que le permite al alumnado desarrollar una serie de prácticas con las que se introduzca de manera cada vez más exitosa tanto en la comprensión de textos como en producción oral y escrita y lo lleven a la consecución de los propósitos del programa pero sobre todo a la consolidación del perfil de egreso.

5. La lectura de obras literarias en el TLRIID

Desde la perspectiva de la “Orientación y sentido del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación” el abordaje del texto literario es uno de sus pilares

⁴³ CCH. *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*, p. 4.

fundamentales, ya que considera a las obras literarias como “un acto de comunicación diferente del que conforman los textos sociales, de una mayor complejidad en la que intervienen asuntos históricos, culturales y de tradición”⁴⁴ porque:

- Dota a los alumnos de valores y actitudes.
- Responde a claves culturales que conjugan lenguaje pensamiento y realidad.
- Es portador de una forma determinada de comprender el mundo desde un punto de vista y de un conjunto de valores característicos de una determinada sociedad.
- Propicia el diálogo y la reflexión, mediante la oralidad y la escritura, creativa o académica.
- Transmite valores e identidades que configuran la vida y las actitudes de los lectores.

Aspectos que contribuyen el desarrollo de la competencia literaria.

En lo que respecta al TLRIID, tuvo a bien mantener como forma de trabajo el taller⁴⁵ el cual se entiende como

un espacio de interacción comunicativa donde los canales de comunicación no se limitan al profesor-alumno y alumno-profesor, sino suponen múltiples intercambios entre los participantes. Se privilegia el trabajo en equipo, porque reproduce situaciones reales de la vida social y favorece el desarrollo crítico y autocrítico de los estudiantes. Tareas como la corrección de escritos, los comentarios de un texto, las reflexiones sobre cualquier asunto, se enriquecen mucho con esta forma de trabajo.⁴⁶

Asimismo, el Taller potencializar la carga horaria de seis horas de trabajo académico a la semana, divididas en tres sesiones de dos horas. Con ello, se buscaría presentarle al alumnado una visión integral sobre la relación entre la lectura, la escritura y la oralidad.

⁴⁴ CCH. Sentido y orientación de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado, p. 85.

⁴⁵ En el Plan de Estudios Original se propuso la conformación de los talleres de lectura: de clásicos universales, clásicos españoles e hispanoamericanos, de autores modernos, españoles e hispanoamericanos y de autores modernos universales cuyo eje principal fue la lectura de obras literarias. Véase CCH. *Programas (Documento de trabajo)*. México: UNAM, 1979. 508 p.

⁴⁶ CCH. *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*, p. 8.

Sobre el abordaje de las obras literarias se plantearon unidades en las que se produjeran acercamientos graduales cada vez más complejos orientadas por sus características genéricas.

Para la actualización del TLRIID de 2003 se propuso como cambio fundamental de la propuesta planteada en 1996 el énfasis de la “lectura placentera” sobre “el análisis y la explicación teórica.”⁴⁷

De ahí que en el primer semestre, del programa vigente hasta mayo de 2016, se aborde la lectura de relatos y poemas, como una forma de ampliar la experiencia; en el segundo se oriente hacia la lectura de novelas y poemas, a fin de desentrañar los conflictos humanos que en éstas se plantean; en el tercero se explore en la lectura del texto dramático y la interpretación del espectáculo teatral, con la intención de acercarlos a esta forma particular de la literatura; y, finalmente, consolide su formación en términos literarios en la creación y funcionamiento de círculo de lectores que apunte los aprendizajes desarrollados en los primeros tres semestre de formación.

6. Formación de lectores autónomos: entre la didáctica y el perfil de egreso

Si bien es cierto que durante los primeros años del CCH se planteó una didáctica de la literatura heterogénea que se insertara en los postulados del Modelo Educativo del Colegio, a los pocos años de su creación se buscó orientar de manera institucional el trabajo cotidiano en las asignaturas de los talleres de lectura y escritura hasta consolidarse en la conformación del TLRIID y LATL.

Esta nueva orientación siguió apostando por propósitos que retomaban la propuesta primigenia de formar alumnos autónomos, por ello es que en 1996 se aspira, en el PEA, a que una de las características de sus egresados sea: “Aprender por sí mismo y, en los campos del saber básicos” entre los cuales se encuentra la “lengua materna” y por tanto la literatura, además de poseer

habilidades de trabajo intelectual generales y propias de cada uno de aquéllos, las grandes generalizaciones o síntesis y los conocimientos específicos que le permitan adquirir o construir otros o ir generando

⁴⁷ *Ibidem.* p. 30.

estrategias propias para alcanzar aprendizajes cada vez más independientes y complejo.⁴⁸

De ahí que buena parte de las estrategias de enseñanza y aprendizaje generadas por los profesores del Colegio se centren en el alumno como sujeto activo en la construcción de sus conocimientos y el desarrollo de sus habilidades, porque lentamente se le prepara para que dependa cada vez menos del profesor en la consecución de los aprendizajes.

En el caso de la literatura, ésta postura no es la excepción; en *Orientación y sentido de las Áreas* se propone que en el plano de lo didáctico ésta no se aborde

desde la repetición mecánica de información heredada [...] habrá, por el contrario de descubrir o redescubrir a la literatura desde una mirada constituida sobre la base de coordenadas de la actualidad y la incitación a la apropiación y disfrute de los textos y no como estudio memorístico y pasivo de un catálogo de autoras y autores.⁴⁹

Es decir, se propone una didáctica de la literatura, en la que el lector, de manera individual o en colectividad, busque el sentido de las obras literarias, entendido éste como las relaciones establecidas entre sus diversos elementos para producir un determinado efecto en el lector;⁵⁰ además de que se implique con la lectura de los textos; utilice la escritura creativa como un detonante para su acercamiento y disfrute lo que ha leído, de tal manera que desarrolle habilidades con las que pueda acercarse a éste tipo de obras con propósitos vinculados al “saber leer” textos literarios, tal como lo propone la educación literaria y el enfoque comunicativo.

De igual manera, se pretende que los lectores, no sólo comprendan los textos literarios sino que también exploren su multiplicidad de sentidos, que los analicen y los valoren con la intención de tener “una percepción más de conjunto

⁴⁸ CCH. Plan de Estudios Actualizado, p. 68.

⁴⁹ *Ídem*.

⁵⁰ CCH. *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*, p. 31.

del texto como un todo”⁵¹ pero, fundamentalmente, que incremente, “por el contacto con los libros, el gusto por la lectura” y “el placer de leer”⁵².

Pero, ¿qué tan cercanos están éstos postulados al trabajo dentro del aula?, ¿qué tanto permiten los Programas de Estudio y las estrategias desarrollar la competencia literarias entre sus alumnos para alcanzar la autonomía? y ¿qué tanto se contribuye a la autonomía lectora desde esta visión?.

En general, los Programas de Estudio del TLRIID, de 2003, se enfocan en formar lectores autónomos y lo plantean en tres propósitos de sus cuatro unidades vinculadas con textos literarios.

En el primer semestre se pretende que el alumno inicie:

una práctica constante de lectura de relatos y poemas como parte del trabajo del taller, con el fin de ir formando un gusto propio que lo lleve a constituirse como **lector autónomo** de textos literarios.⁵³

En el segundo se centra en que el alumno continúe la:

la práctica constante de lecturas de textos literarios, como parte del trabajo del taller, con el fin de desarrollar el goce de la lectura y su capacidad de valoración de textos literarios, para convertirse en un **lector autónomo**.⁵⁴

Y en el cuarto semestre se busca que el alumno culmine

el proceso de constituirse como **lector autónomo** en el Taller, por medio de la lectura de textos literarios y de compartir esta experiencia, para estimar la contribución de estos textos a una vida humana plena y afinar su percepción estética.⁵⁵

En lo que respecta al tercer semestre ni en su propósito ni en la descripción de la unidad se enuncia la búsqueda de la autonomía de los alumnos como lectores, no obstante, al enlazar el propósito de esta unidad con los propósitos de las unidades que le anteceden y la que le precede se sobreentiende que también debe orientarse hacia la autonomía.

Desde esta perspectiva, el programa contempla que, de manera gradual, el alumno del CCH se constituya como lector autónomo a lo largo de las asignaturas

⁵¹ *Ibidem*.p.32

⁵² *Ibidem*. p. 95.

⁵³ *Ibidem*. p. 34.

⁵⁴ *Ibidem*. p. 61.

⁵⁵ *Ibidem*. p.96.

del TLRIID y aunque efectivamente los aprendizajes se orientan a que éstos desarrollen las competencias necesarias para “saber leer” textos literarios y se aborde la escritura como una forma de diálogo y comprensión del sentido de las diversas obras abordadas en una dinámica de taller; no se proponen aprendizajes que se relacionen con la autonomía en tanto que el alumno no sabe operar la relación tiempo-saber porque el profesor es quien la sustenta; no comprende que debe buscar mecanismos de memoria que le ayuda a gestionar lo que aprendió con lo que aprende más allá del curso escolar porque generalmente supedita dichos mecanismos a la aprobación del curso; pocas veces asume la responsabilidad de comprender y validar sus interpretaciones porque su objetivo es acreditar la asignatura para lo cual busca constantemente la validación del profesor; y pocas veces asume un papel activo y responsable en el desarrollo de proyectos, dentro o fuera del aula, a menos que el profesor en turno construya una estrategia didáctica que lo motive a hacerlo.

A partir de lo anterior, es importante que el profesor diseñe estrategias mediante las cuales el alumno aprenda no sólo cómo y por qué es necesario desarrollar su competencia literarios sino también que aprenda lentamente a conducirse de manera autónoma a lo largo de su formación académica.

Esta necesidad se ve fortalecida tras la aprobación de los Programas de estudio del TLRIID, en mayo de 2016, ya que al proponer un lectura extensiva e intensiva de los diversos géneros literarios el Taller se propone “concretar la autonomía lectora del alumnado, así como su aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimientos de otros mundos, tiempos y culturas.”⁵⁶

7. El círculo de lectores en el TLRIID

Una propuesta de círculo de lectores, entendido como comunidad interpretativa, en cualquier contexto educativo representa una oportunidad invaluable en la

⁵⁶ CCH. Programa de estudio Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, p. 71.

formación de lectores autónomos debido a que se sitúa en un escenario en el que pueden confluír los propósitos académicos de una institución y los propósitos sociales y personales de los alumnos. No obstante, es ese mismo escenario el que hace que esta forma de trabajo sea un reto complejo y permanente para cualquier profesor.

En el caso del CCH, el círculo de lectores tiene diversas complejidades, tanto al interior de la unidad en la que se sitúa como en la programación del TLRIID IV. Es complejo en su programación dado que a lo largo de la asignatura se propone la constitución, desarrollo y consolidación de un círculo de lectores de textos literarios en tanto se desarrolla un proceso de investigación documental en el que se proyecta, investiga, redacta y presenta un producto académico.

En ambos casos se plantea que tanto los proyectos del círculo como de la investigación consideren los intereses particulares de los alumnos sin descuidar la formación académica. En ambos casos, el alumno debe adquirir nuevos conocimientos y habilidades disciplinares, así como códigos de comportamiento e interacción para el logro de los mismos. En ambos casos, se requiere de un alto nivel de compromiso para desarrollar las actividades extra clase que se demanden, especialmente las vinculadas con la lectura y la escritura que, a su vez, exigen un alto grado de análisis y reflexión individual y grupal.

Pero sólo en el caso del proceso de investigación se destinan 84 de las 96 horas semestrales, distribuidas en cuatro de las cinco unidades programadas; sólo en el caso de la producción académica se enfatiza su repercusión en la formación superior y personal del alumno, y sólo en el caso del quehacer investigativo se delinear los contornos de las diferentes etapas de dicho proceso.

Por otro lado, la propuesta del círculo de lectores de textos literarios de los programas de estudio del TLRIID es compleja en su interior debido a que en su propósito pretende que el alumno culmine:

el proceso de constituirse como lector autónomo en el Taller, por medio de la lectura de textos literarios y de compartir esta experiencia, para estimar la contribución de estos textos a una vida humana plena y afinar su percepción estética.⁵⁷

⁵⁷ *Ídem.*

Como puede observarse, dicho propósito se apoya en aprendizajes y habilidades complejas que son difíciles de evaluar y consolidar en una sola unidad.

Si a esto se le añade que a tal propósito se le arroja de tres aprendizajes:

- Elige, justifica y programa as lecturas de textos literarios que, de acuerdo con sus intereses personales, realizará en el semestre.
- Valora el intercambio de experiencias de lectura, como posibilidad de compartir sus percepciones y de mejorar su apreciación de los textos.
- Socializa las experiencias de su círculo de lectores a través de distintas manifestaciones culturales.⁵⁸

que responden a tres grandes momentos de la constitución de un círculo de lectores que demandan otros aprendizajes y habilidades mucho más complejos que los ahí son enunciados; a partir de lo anterior se puede entender que éstos no bastan para aspirar a la consolidación de la “autonomía” ni para “estimar la contribución de estos textos” a su vida ni para “afinar su percepción estética.”

Son aprendizajes que, en todo caso, pueden detonar comunidades de lectores en las que se retoma la idea central del Colegio en la que el aprendiz se hace cada vez más hábil e independiente en sus propósitos y su actuar mediante la construcción de estrategias que les ayuden a asumir, gestionar y valorar su autonomía.

De ahí que resulte imprescindible promover comunidades de lectores que contribuyan a que gradualmente los lectores tiendan a la autonomía.

⁵⁸ *Ibidem.* pp. 96-97.

Capítulo III. Estrategia Didáctica

Hay más libros que estrellas en una noche en alta mar. En esa inmensidad, ¿cómo puede un lector encontrar su constelación personal, esos libros que mueven su vida a conversar con el universo? Y ¿cómo puede un libro, entre millones, encontrar sus lectores?

Gabriel Zaid, *Los demasiados libros*

Introducción

La presente estrategia didáctica tiene como propósito construir un espacio en el que el alumnado pueda ejercer su autonomía lectora. Para ello, se diseñaron seis sesiones de dos horas cada una que se centran en el primer aprendizaje de la Unidad I. Círculo de lectores de textos literarios del Programa de estudios del TLRIID IV,⁵⁹ de 2003, en donde el alumno “elige, justifica y programa las lecturas de textos literarios, que de acuerdo con sus intereses personales, realizará en el semestre”.

Dichas sesiones se agrupan en tres fases. Una primera de reflexión, que abarca las primeras dos sesiones; una segunda de intercambio y elección, que comprende la tercera, la cuarta y la quinta sesiones; y, finalmente, una tercera de difusión y valoración desarrollada en la sexta sesión.

Durante cada una de ellas se atienden diversos propósitos en los que el alumnado revalora desde una perspectiva personal el abordaje de los textos literarios que constituyen su trayectoria como lectores, comparten las obras que han sido importantes en su experiencia y eligen aquellas que han resonado en sus intereses, a partir de una propuesta generada dentro de una comunidad de lectores circunscrita a su grupo escolar.

En forma paralela se busca que el alumnado cuestione los propósitos de la lectura académica y la personal, a partir de una serie de artículos críticos sobre la lectura y la escritura, con la intención de que revalore dichas prácticas para establecer nuevos propósitos que amalgamen intereses académicos, sociales y personales.

⁵⁹ *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*. México: CCH/UNAM, p. 96.

Programa de estudio en el que se inserta la propuesta

El eje central de la propuesta didáctica es la formación de lectores autónomos que si bien es, aparentemente, una de las prioridades del sistema educativo nacional sólo el Colegio de Ciencias y Humanidades explicita este tipo de formación en los *Programas de Estudio del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, de 2003. Específicamente en la Unidad I. Círculo de lectores literarios, del TLRIID IV, ubicado en el cuarto semestre del Plan de Estudios.

Cabe señalar que el programa de estudios del TLRIID se actualizó el 20 de mayo de 20016, durante la fase de revisión de este trabajo recepcional; no obstante, el nuevo programa propone el diseño de escenarios didácticos que permitan desarrollar y gestionar la autonomía lectora de textos literarios de los estudiantes mediante las cuatro unidades dedicadas al abordaje de textos literarios.

Descripción de los propósitos y aprendizajes

La propuesta didáctica recupera el propósito de la Unidad I. Círculo de lectores literarios, del TLRIID IV, de 2003:⁶⁰

[Que el alumno] Cumpla el proceso de constituirse como lector autónomo en el Taller, por medio de la lectura de textos literarios y de compartir esta experiencia, para estimar la contribución de estos textos a una vida humana plena y afinar su percepción estética.⁶¹

Además, se busca atender un segundo propósito que, aunque no se formula dentro de los *Programas de Estudio*, se entrelaza con el anterior:

⁶⁰ En la actualización al *Programa de estudios del TLRIID*, de 2016, este trabajo puede tener anclajes con los propósitos y aprendizajes de esta materia, especialmente con la Unidad I. Narrativa, poesía, texto dramático y ensayo con temas comunes. Ensayo académico, del cuarto semestre.

⁶¹ *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*. México: CCH/UNAM, p. 96.

Que el alumno se responsabilice como lector autónomo en un contexto escolar, a través del establecimiento de propósitos personales de lectura y la elección obras literarias compartidas con la intención de que asuma, frente a la comunidad de lectores formada al interior del salón de clases, sus interpretaciones sobre los textos leídos.

Aunado a lo anterior, la estrategia se centra en el primer aprendizaje de la unidad:

El alumno:

- Elige, justifica y programa las lecturas de textos literarios que, de acuerdo con sus intereses personales, realizará en el semestre.

Y aunque se realizan actividades de cierre cuyo propósito es un primer acercamiento a otros dos aprendizajes de la unidad:

El alumno:

- Valora el intercambio de experiencias de lectura, como posibilidad de compartir sus percepciones y de mejorar su apreciación de los textos
- Socializa las experiencias de su círculo de lectores a través de distintas manifestaciones culturales.⁶²

Se toman en cuenta otros aprendizajes abordados de manera recurrente a lo largo de las tres fases.

Conceptuales

Que el alumno

- Identifique las características de los lectores autónomos.
- Determine qué es un círculo de lectura y su funcionamiento.

Procedimentales

Que el alumno:

- Establezca sus propósitos de lectura.
- Determine el tipo de textos que le interesa abordar.
- Implemente estrategias para elegir obras literarias frente a un abanico de posibilidades.
- Dialogue con los integrantes del círculo de lectores al que pertenece.

⁶² *Ídem.*

Actitudinales

Que el alumno:

- Se asuma como integrante de una comunidad de lectores autónomos en un contexto escolar.
- Discuta sobre la pertinencia de leer textos literarios.
- Adopte una postura crítica sobre los propósitos de lectura.
- Promueva diversas formas para intercambiar las lecturas realizadas.
- Comprenda las razones y los beneficios de la lectura.
- Respete las interpretaciones de otros lectores.
- Promueva su creatividad al hallar sentido.

Así como una serie de propósitos de clase que permiten ir consolidando el primer aprendizaje:

Sesión	Que el alumno:
Primera	<ul style="list-style-type: none">• Identifique la influencia de la lectura en la construcción de su identidad.• Identifique las prácticas y los propósitos de la lectura en el ámbito escolar.
Segunda	<ul style="list-style-type: none">• Defina, desde su perspectiva, las cualidades y características de un lector.• Identifique la relación entre la escritura y su formación como lector.
Tercera	<ul style="list-style-type: none">• Determine las cualidades de un espacio de intercambio de interpretaciones de obras literarias.• Genere sus propios espacios de intercambio para acceder a obras literarias.
Cuarta	<ul style="list-style-type: none">• Establezca normas para poder leer y compartir los textos que ha leído con sus pares.
Quinta	<ul style="list-style-type: none">• Conozca nuevas posibilidades para compartir el sentido de las lecturas realizadas.

Sexta

- Dialogue alrededor del acercamiento que tuvieron los lectores con las obras exploradas.
- Reflexione, como lector, cuáles fueron sus hallazgos sobre la pluralidad de sentidos de la obra elegida y sobre su trabajo como lector autónomo.

Aprendizajes previos

En las asignaturas del TLRIID I a III, el alumnado del Colegio ha abordado obras literarias con diversos propósitos, para desarrollar aprendizajes que les permita formarse como lectores competentes, formación que puede encontrar ecos desde la secundaria e incluso la primaria.

De entre esta serie de aprendizajes previos, se enuncian a continuación los necesarios para el abordaje del círculo de lectores en el TLRIID IV.

Que el alumno:

- Cuento con estrategias de lectura (en términos generales: identificación de intenciones de los autores, ideas principales y temas..)
- Identifique diversos tipos de textos y las características y cualidades de los géneros literarios.

Metodología

La metodología empleada para diseñar la estrategia didáctica parte de dos aspectos fundamentales. Por un lado, el enfoque pedagógico del constructivismo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje significativo, y por el otro, el enfoque didáctico de la disciplina: el enfoque comunicativo, que fueron esbozados en capítulos anteriores.

Presentación de la estrategia por sesión

El diseño de cada una de las sesiones que conforman la estrategia didáctica, se basó en la siguiente tabla.

Sesión: __ de 6	Duración: 2 horas	Propósito de clase: Que el alumno •
Fase Reflexión	Tipo de organización: Mesografía	Recursos
ACTIVIDADES PROPUESTAS <i>Inicio</i> <i>Desarrollo</i> <i>Cierre</i> .		JUSTIFICACIÓN DE LOS VIDEOS Y LAS LECTURAS EMPLEADAS
Actividad extraclase		
Evidencias		Evaluación a partir de:

Estrategia didáctica por sesión

Sesión: 1 de 6	Duración: 2 horas	Propósito de clase: Que el alumno <ul style="list-style-type: none"> • Identifique la influencia de la lectura en la construcción de su identidad. • Identifique las prácticas y los propósitos de la lectura en el ámbito escolar.
Primera fase Reflexión	Tipo de organización: Se alterna la actividad grupal y la individual. Mesografía Argüelles, Juan Domingo. "Sobre los reportes de lectura" en <i>Por una universidad lectora</i> . México: Laberinto, 2015. 116 p. Taibo, Benito. "Leer es resistir" en TEDxAcatlán. [En línea] disponible en < https://www.youtube.com/watch?v=iTEz1yOmepQ >	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> ○ Salón de clases con sillas y mesas móviles. • Archivo digital del video "Leer es resistir" de Benito Taibo • Texto digital o impreso de "Sobre los reportes de lectura" de Juan Domingo Agüelles, • Equipo audiovisual: <ul style="list-style-type: none"> ○ Laptop ○ Cañón ○ Bocinas
ACTIVIDADES PROPUESTAS <i>Inicio</i> Actividad 1. Permíteme presentarme, yo soy... La profesora presenta un fragmento del video "Leer es resistir" de Benito Taibo realiza para TEDxAcatlán en el que el escritor se presenta como varios de los personajes de las obras que ha leído.		JUSTIFICACIÓN DEL VIDEO Y LA LECTURA EMPLEADOS: 1. " Leer es resistir " es una presentación que realiza Benito Taibo para TEDxUNAMAcatlán. ⁶³ En ésta el escritor mexicano explica las circunstancias que lo llevan a la lectura. Si bien la ponencia tiene una duración de más de 20 minutos, para la

⁶³ TEDxUNAMAcatlán fue una convocatoria que realizó la FES Acatlán, de la UNAM, junto con TED (Tecnología, Entretenimiento, Diseño) organización sin fines de lucro que busca generar una comunidad internacional donde se difundan ideas relacionadas ciencias, arte y diseño, política, educación, cultura, negocios, asuntos globales, tecnología y desarrollo, y entretenimiento). En esta emisión local se invitó a participar a integrantes de la comunidad universitaria con ponencias que consideraran relevantes.

Tras revisar el material, la profesora pregunta al alumnado:

1. ¿Por qué creen que Taibo se presenta así?
2. ¿Por qué habrá elegido esos personajes?
3. ¿Qué aspectos enfatiza sobre los personajes y las historias que retoma?
4. ¿Por qué creen que el escritor elige compartir a través de la palabra oral lo que ha vivido?

Las respuestas se comparten en plenaria y se anotan con orden sobre el pizarrón.

Posteriormente, la profesora solicita al estudiantado que redacte un texto, donde se representen mediante tres personajes literarios o fílmicos que hayan sido relevantes en su vida, con las siguientes instrucciones:

1. Escribir un párrafo para cada personaje, de acuerdo al modelo del video.
2. Intercambiar los textos para compartirlos con sus compañeros.

En plenaria, la profesora propone comentar por qué hay textos o películas que les han parecido más atractivos que otros y de qué manera han influido en ellos.

Desarrollo

Actividad 2. Leer o escribir (copiar) reportes de lectura

El grupo, en plenaria, lee en voz alta el texto “Sobre los reportes de lectura” de Juan Domingo Argüelles.

Mediante un intercambio de ideas contestan las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué han perdido el sentido los reportes de lectura en el sistema escolar?
2. ¿Qué tipo de lectores deben de construirse, dentro y fuera del aula?
3. **¿Por qué creen que el autor afirma “leer no es el ejercicio más placentero que pueden encontrar los adolescentes”?**

Tras realizar la discusión, la profesora solicita que en equipos de tres integrantes se explique:

1. ¿Qué alternativas propondrían para que la lectura tenga relevancia en el ámbito escolar?
2. ¿A través de qué manera podrían promover entre sus compañeros el intercambio de sus experiencias lectoras?

Al finalizar, se propone presentar sus respuestas en plenaria.

Cierre

Los alumnos escriben una conclusión general a partir de sus notas y la comparten en plenaria.

estrategia didáctica se reproducen los primeros cinco durante la primer sesión⁶⁴.

Se eligió este fragmento porque al presentarse Taibo recurre a diversos personajes literarios que de una u otra manera han influido en su identidad y en su propia formación como lector. De ahí que escuchemos una larga presentación que inicia con: **“Soy Ana Frank, una niña de 13 años que vive en Ámsterdam...”** y prosigue adoptando la personalidad de diversos personajes clásicos y contemporáneos de la literatura universal que los conecta con los asistentes a las charlas programadas y el lugar donde se encuentran.

Este vínculo que establece el autor entre su identidad y sus lecturas permiten al alumnado acercarse a la idea de que las lecturas realizadas pasan a ser parte de su propia identidad.

2. “Sobre los reportes de lectura” de Juan Domingo Argüelles, forma parte del libro *Por una universidad lectora*.

En este capítulo el poeta, especialista en la formación de lectores en México cuestiona, entre otras cosas, las prácticas educativas que, lejos de alentar la lectura entre el alumnado, lo alejan cada vez más de ella.

El capítulo se aborda en la primera sesión y tiene una extensión de siete páginas.

Se elige porque permite al lector modificar la valoración tradicional alrededor de la lectura y la escritura en entornos escolares. Asimismo permite centrar la mirada del alumno en aspectos como:

⁶⁴ Con la referencia, el alumnado tiene la opción de acceder a la conferencia completa, si lo desea, o el puede solicitar su visionado completo como tarea.

<p>Actividades extraclase 1 y 2</p> <p>La profesora solicita realizar dos actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Búsqueda de los siguientes textos y llevarlos a la siguiente clase, en versión impresa o digital: <ul style="list-style-type: none"> • Hernández Zamora, Gregorio. “Un debate inexistente en México. ¿Quién define lo que es leer?” en <i>La Jornada</i>, (1 de septiembre 2002). [En línea], disponible en http://www.jornada.unam.mx/2002/09/01/mas-gregorio.html • _____ “Deficiente política educativa. ¿Se puede leer sin escribir?” en <i>La Jornada</i>, (18 de abril 2004). [En línea], disponible en http://www.jornada.unam.mx/2004/04/18/mas-puede.html 2. Visitar la biblioteca escolar del plantel y realizar las siguientes actividades: <ol style="list-style-type: none"> a. Identificar cuál es la clasificación y ubicación de los textos literarios dentro de la biblioteca. b. Preguntar al bibliotecario, cómo se organiza la sección de textos literarios. c. Preguntar a un usuario de la biblioteca (alumno, profesor o trabajador) qué texto literario les puede recomendar y verifica si la biblioteca cuenta con un ejemplar. d. Explicar de qué manera la biblioteca del plantel promueve o no la lectura entre el alumnado. e. Escribir en el cuaderno el resultado de las indagaciones. <p>Nota: esta actividad se retoma en la tercera clase, puesto que es importante que los alumnos cuenten con suficiente tiempo para que acudan a dicho espacio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar el tipo de prácticas relacionadas con la lectura en el entorno escolar: ¿qué tanto es cierto que se copian resúmenes de internet para cumplir con los deberes escolares? • Evidenciar que los resúmenes de lectura por sí mismos no incentivan la lectura. • Cuestionar si para el alumnado la lectura no es un ejercicio placentero y cómo podrían crearse un acercamiento hacia la lectura de obras literarias. • Valorar la posibilidad de comentar los textos leídos, ejemplificando con experiencias previas. • Cuestionar cuáles serían las prácticas que parecen más adecuadas para abordar los textos literarios y ser evaluadas. • Profundizar sobre la expresión “Lo que hay que enseñar a las gentes es a que lean despacio”.
---	--

Evidencias



Evaluación a partir de:

1. Presentación a partir de personajes literarios o filmicos.
2. Exposición de puntos de vista sobre la lectura de Argüelles.
3. Conclusión a partir de sus notas.

Sesión: 2 de 6	Duración: 2 horas	Propósito de clase: Que el alumno <ul style="list-style-type: none"> Defina, desde su perspectiva, las cualidades y características de un lector. Identifique la relación entre la escritura y su formación como lector.
Primera fase Reflexión	Tipo de organización: Se alterna la actividad grupal y la individual. Mesografía Hernández Zamora, Gregorio. "Un debate inexistente en México. ¿Quién define lo que es leer?" en <i>La Jornada</i> , (1 de septiembre 2002). Disponible en < http://www.jornada.unam.mx/2002/09/01/mas-gregorio.html > _____ "Deficiente política educativa. ¿Se puede leer sin escribir?" en <i>La Jornada</i> , (18 de abril 2004). Disponible en < http://www.jornada.unam.mx/2004/04/18/mas-puede.html >	Recursos <ul style="list-style-type: none"> Espacio: <ul style="list-style-type: none"> Salón de clases con sillas y mesas movibles. Texto digital o impreso: "Un debate inexistente en México. ¿Quién define lo que es leer?" de Gregorio Hernández. Texto digital o impreso: "Deficiente política educativa. ¿Se puede leer sin escribir?" de Gregorio Hernández.
ACTIVIDADES PROPUESTAS <i>Inicio</i> La profesora solicita a los alumnos que compartan con sus compañeros las cualidades de un lector. <i>Desarrollo</i> Actividad 3. Un lector nace... o se deshace La profesora solicita que, en plenaria, se realice la lectura en voz alta del artículo "Un debate inexistente en México. ¿Quién define lo que es leer?" de Gregorio Hernández Zamora. Al finalizar la lectura, solicita al alumnado que de manera individual: <ul style="list-style-type: none"> Identifique los tipos de lectores a los que alude el autor. Compare las cualidades de éstos lectores. Posteriormente, se le pide que discuta con sus compañeros si encuentran similitudes en el contexto del		JUSTIFICACIÓN DE LAS LECTURAS EMPLEADAS 1. "Un debate inexistente en México. ¿Quién define lo que es leer?" de Gregorio Hernández Zamora, artículo publicado en <i>La Jornada</i> . El autor explica que entre las personas puede existir una idea errónea sobre qué es la lectura y quiénes son lectores (autónomos), situación que impide observar la diversidad de lecturas y lectores que hay a nuestro alrededor. El artículo es el primero de dos que se abordan en la segunda sesión. Tiene una extensión de ocho páginas. Se elige porque permite observar desde una mirada crítica, más amplia e incluyente quiénes son lectores y revalorar los diversos fines de la

CCH con lo expuesto en la lectura.

Deberá anotar en su cuaderno los resultados y los compartirá en plenaria.

Actividad 4. Leer en complicidad con la escritura.

La profesora pregunta al alumnado si creen que formarse como lectores también deben ser escritores.

Al finalizar, en plenaria, el grupo lee en voz alta “Deficiente política educativa. ¿Se puede leer sin escribir?” de Gregorio Hernández Zamora.

Tras la lectura los alumnos:

1. identifican ¿qué es leer? para Gregorio Hernández y ¿por qué es tan necesario escribir como leer?
2. discute con sus compañeros ¿qué otros mecanismos, además de la escritura pueden contribuir a los propósitos de ésta, desde la perspectiva del autor?

Deberán anotar en su cuaderno los resultados.

Cierre

Organizados en equipos, los alumnos explicarán con ayuda de sus notas:

- ¿cuáles serían las cualidades del lector del CCH?
- proponen diferentes formas en las que la escritura o la oralidad pueden acercar a los lectores a los libros que los aguardan

Al finalizar, la profesora solicita que compartan sus resultados en plenaria. Se escriben las conclusiones en el pizarrón.

Actividad extraclase 2

La profesora solicita para la clase siguiente:

1. Escribir las ideas que más les interesaron mediante notas tomada en clase de la visión particular sobre el significado de la lectura, el tipo de lector que les gustaría ser y el papel que juega la oralidad y la escritura en este proceso. Redacción de una cuartilla que se entregará.
2. En equipo, de tres a cinco integrantes, llevar hojas de colores, papel bond, lápices, plumones y cinta adhesiva.

lectura, así como apreciar la diversidad de textos y sus propósitos de lectura.

El texto permite al alumno centrar su atención en:

- Los diversos lectores que pueden existir, así como el tipo de lecturas realizadas y sus propósitos.
- El término “entrar en conversación” y la necesidad de interactuar con otros para aprender a apropiarse de las diferentes formas de leer.

Lo anterior permite conectar los escenarios planteados en la lectura con el entorno del plantel y el turno al que pertenecen.

1. “Deficiente política educativa. ¿Se puede leer sin **escribir?**”, de Gregorio Hernández Zamora, es un artículo publicado en el periódico La Jornada.

El investigador plantea que la escritura es inseparable de la lectura, porque permite hacer una lectura crítica de lo leído y, especialmente, producir conocimiento sobre el mundo, pero, en particular, contribuye a la formación de la identidad de las personas, es decir, la construcción del sujeto.

El artículo es el segundo de dos que se aborda en la segunda sesión, su extensión es de siete páginas.

Se elige porque ayuda al alumno a comprender diversos propósitos de lectura y escritura, vislumbrar la relación tan próxima entre ambas habilidades, además de la importancia que tienen la interacción con otros lectores y escritores para desarrollar estas habilidades lingüísticas, a través del continuo intercambio.

Mediante el texto el alumno puede:

3. De manera individual, el ejemplar de un texto literario que haya sido relevante para ellos con la intención de hacer una propuesta de lectura a sus compañeros. La única restricción es no llevar los textos que leyeron el semestre anterior para el TLRIID ya que durante ese periodo fueron compartidos grupalmente.

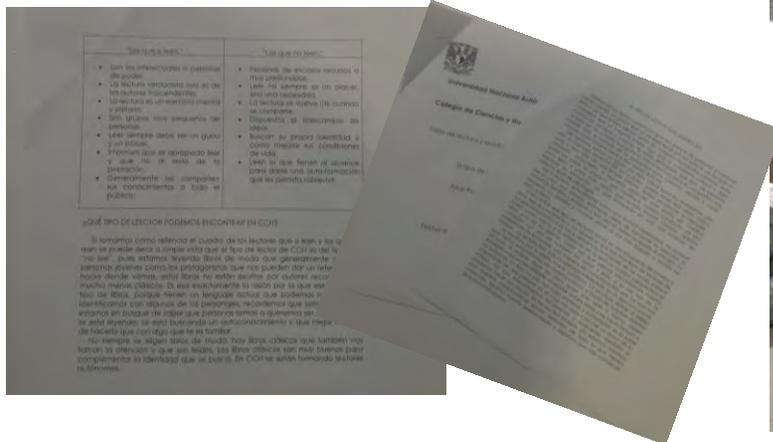
- Cuestionarse sobre qué es leer y por qué es necesario tanto escribir como leer.
- Enfatizar el hecho de que escribir significa convertirse en autor y, por tanto, ser dueño de la propia palabra.
- Reflexionar sobre si la escritura permite **“cuestionar, comparar versiones, elaborar explicaciones alternativas” sobre lo que se lee**, o bien encontrar el sentido de las mismas.
- Subrayar y retomar la idea planteada en la sesión anterior de que la lectura ayuda a construir la identidad personal y cultural de los lectores.
- Comprender la importancia de la interacción con otros lectores y escritores para compartir lo que se lee, pero especialmente para aprender a compartir con mayor profundidad el sentido de lo leído.

Evidencias



Evaluación a partir de:

1. Exposición de sus puntos de vista sobre los textos de Hernández Zamora.
2. Explicación sobre ¿cómo sería un lector en el CCH? y propuesta de acercamiento de los lectores a obras literarias.
3. Texto de una cuartilla desarrollado como actividad extraclase.
4. Participación en clase.



Sesión: 3 de 6	Duración: 2 horas	Propósito de clase: Que el alumno <ul style="list-style-type: none"> • Determine las cualidades de un espacio de intercambio de interpretaciones de obras literarias. • Genere sus propios espacios de intercambio para acceder a obras literarias.
Segunda Fase: Intercambio y elección	Tipo de organización: Las actividades se realizan de forma individual, en equipos y de manera grupal.	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> ○ Salón de clases con sillas y mesas movibles. • Ejemplar de la obra literaria propuesta por los alumnos de forma individual. • Materiales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Hojas de papel tamaño carta de colores. ○ Lápices de colores ○ Plumones ○ Pegamento ○ Tijeras
Mesografía: Propuesta por los alumnos.		
ACTIVIDADES PROPUESTAS <i>Inicio</i> Actividad 5. La biblioteca escolar La profesora pide a los alumnos recuperar su experiencia en la biblioteca al realizar la segunda actividad extraclase. Para ello solicita: <ol style="list-style-type: none"> I. Retomar las notas que hicieron al acudir a la biblioteca y comentar los hallazgos que realizaron en plenaria. Entre éstos se encuentra responder a las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la clasificación de los textos literarios en la biblioteca? 2. ¿Cómo se organizan los textos a partir de esta clasificación? 3. Cuando les recomendaron el libro ¿les dijeron si podían encontrarlo en la biblioteca del Plantel o tuvieron que indagarlo? 4. ¿Creen que la biblioteca del plantel promueve la lectura de textos literarios? 		Justificación de las lecturas empleadas En esta sesión la profesora no realiza propuestas de lectura; debido a que las obras literarias que los alumnos llevan al aula para compartir adquieren una gran relevancia porque es en torno a éstas y sus recomendaciones que se generarán las comunidades de lectores.

Escribir una reflexión personal y compartir una de éstas en el pizarrón.

Desarrollo

Actividad 6. Mi propia biblioteca

La profesora propone al alumnado comenzar un proyecto donde diseñen sus bibliotecas personales para organizar los textos literarios que más han influido en su vida. Para ello, pide a los alumnos organizarse en equipos de tres integrantes e imaginar que están al final de su vida en un espacio, físico o virtual, donde están todos los textos literarios que leyeron.

Después de esto les pide que:

1. Indiquen ¿cómo organizarían estos textos? y ¿a partir de qué clasificación lo harían?
2. Escriban, en una hoja, los rótulos de los estantes en donde colocarían sus libros.

Por ejemplo:

Norteños	Novela negra y no tan negra	Los mexicanos de hoy	Los que vienen a hablar de mi ciudad/país
----------	-----------------------------	----------------------	---

3. Señalen, de entre estos estantes que han organizado, ¿cuál o cuáles serían el tipo de libros que les gustaría haber compartido durante su estancia en el bachillerato?

Al finalizar, la profesora solicita que los resultados se expongan en plenaria.

Actividad 7. Léeevelo...lléeevelo...

La profesora propone realizar una biblioteca o librería ambulante mediante las siguientes actividades.

1. En equipos, los alumnos organizan una carpeta con tres o cuatro obras literarias (cuento, novela, poesía, texto dramático) que más les hayan gustado, con la siguiente información:
 - a. En la parte superior de una hoja, simulando el lomo de un libro, deberán anotar los siguientes datos: título de la obra, nombre del autor, género literario y clasificación personal en la que se colocaría, por ejemplo:

*Regalo de cumpleaños. Elmer Mendoza. /Cuento/
Norteños.*

- b. Debajo del lomo, escribirán al menos dos párrafos con los que recomienden la obra. En estos anotarán los datos más relevantes de la trama y una recomendación para leer el libro.
2. En una hoja de 10 centímetros de ancho, deberán hacer una copia del lomo de la obra sin la recomendación.
3. Colocarán en un papel bond una tira de papel que simule el lomo del libro y que corresponda al color empleado en la recomendación, como si se encontrara en una estantería. En la parte superior del papel bond deberán anotar el nombre con el que les gustaría que llamaran a su biblioteca o librería.

Al terminar de organizar estos textos, los alumnos pegarán su papel bond en las paredes del salón y en las mesas cercanas colocarán las recomendaciones que escribieron y los ejemplares de estas obras. La profesora solicita a los alumnos que guarden sus pertenencias y se levanten de sus lugares para explorar las propuestas que realizan sus compañeros, con la intención de que elijan dos o tres textos que les gustaría leer en su círculo de lectores.

Cierre

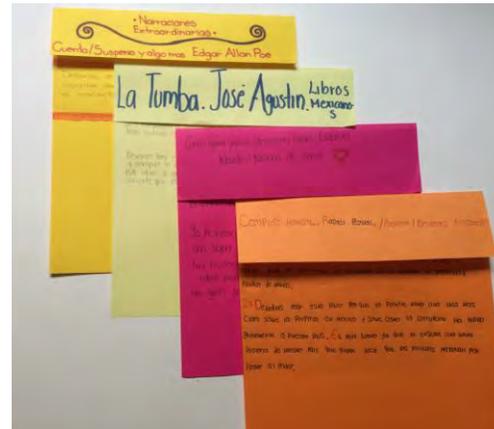
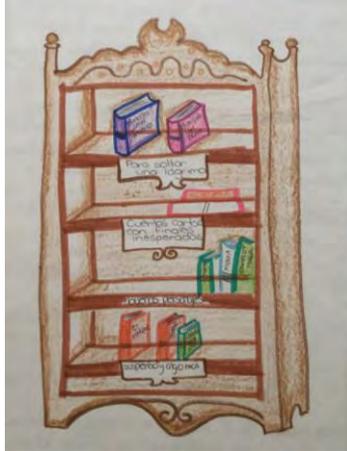
Al finalizar el tiempo de exploración y selección, la profesora solicita a los alumnos presentar:

1. Las obras que han elegido en plenaria
2. Las razones por las que escogieron dichas obras.

Actividad extraclase 3

La profesora solicita que en equipos redacten una cuartilla en la que indiquen los libros que seleccionaron y los criterios que emplearon para hacerlo.

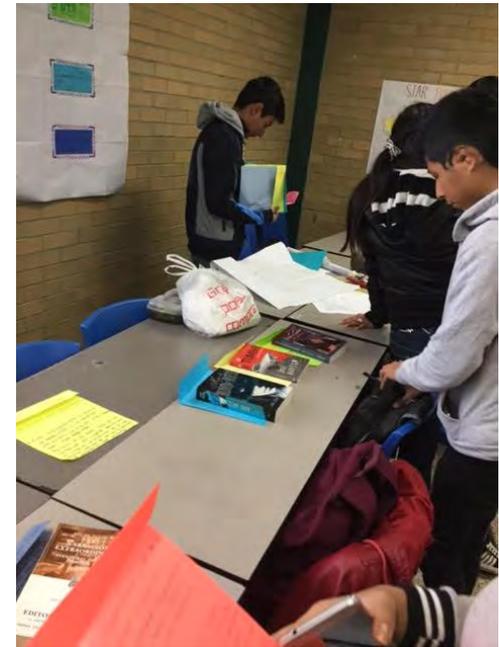
Evidencias



Evaluación a partir de:

1. Notas generadas sobre su experiencia en la biblioteca.
2. Reflexión personal escrita sobre los espacios que promueven o inhiben la lectura.
3. Elaboración del estante o librero con las clasificaciones propuestas.
4. Recomendación escrita sobre una obra literaria.
5. Diseño del papel bond con los títulos recomendados a manera de librería o biblioteca.
6. Texto de una cuartilla en la que se presentan las obras elegidas y los parámetros utilizados para hacerlo.

Evidencias



Sesión: 4 de 6	Duración: 2 horas	Propósito de clase: Que el alumno <ul style="list-style-type: none"> establezca normas para poder leer y compartir los textos que han elegido con sus pares.
Segunda fase: Intercambio y elección	Tipo de organización: Las actividades se realizan de manera grupal y en equipos. Mesografía Pennac, Daniel. "Dar de leer" [Fragmento] en <i>Como una novela</i>. Barcelona: Anagrama, 1993.	Recursos <ul style="list-style-type: none"> Espacio: <ul style="list-style-type: none"> Salón de clases con sillas y mesas móviles. Texto digital o impreso: "Dar de leer" [Fragmento], de Daniel Pennac
ACTIVIDADES PROPUESTAS <i>Inicio</i> La profesora, mediante una lluvia de ideas, pide que los alumnos señalen cuáles son los aspectos que pueden contribuir a que un círculo de lectura logre tener éxito. Anota las ideas en el pizarrón y enfatiza aquellas que se relacionan con acuerdos generados al interior de los círculos. <i>Desarrollo</i> Actividad 8. Mi lectura, mis reglas La profesora plantea la posibilidad de establecer derechos y obligaciones para trabajar en un círculo de lectura, enseguida pregunta a los alumnos cuáles creen que son las responsabilidades y los derechos que como lectores autónomos tienen. Tas anotar algunas en el pizarrón, solicita a los estudiantes leer el decálogo que propuso Daniel Pennac sobre los derechos del lector.		Justificación de las lecturas empleadas "Derechos del lector" propuestos por Daniel Pennac, publicado en <i>Como una novela</i>. El texto es un decálogo que enuncia los derechos de los lectores y se utiliza en la cuarta sesión. Se elige esta propuesta para que apoye a los alumnos a delimitar los derechos y las obligaciones que como lectores autónomos pueden adoptar. Por otro lado, la obra de Daniel Pennac es un llamado a los profesores para que reflexionen sobre su quehacer docente, al momento de trazar puentes entre el alumno y los textos literarios.

Los derechos del lector

1. El derecho a no leer.
2. El derecho a saltarse las páginas.
3. El derecho a no terminar un libro.
4. El derecho a releer.
5. El derecho a leer cualquier cosa.
6. El derecho al bovarismo (enfermedad de transmisión textual).
7. El derecho a leer en cualquier lugar.
8. El derecho a hojear.
9. El derecho a leer en voz alta.
10. El derecho a callarnos.

Daniel Pennac, *Como una novela*

Al término, la profesora solicita a los alumnos, en plenaria, que compartan en forma oral cómo este decálogo puede contribuir a la formación de lectores autónomos.

Posteriormente, solicita que en equipo, escriban al menos un derecho de los lectores en contextos escolares, es decir, un derecho que le permita, a quien lo siga, no perder su autonomía como lector aún tratándose de lecturas realizadas para sus asignaturas. Al terminarlas, pide que los compartan en plenaria.

Actividad 9. No hay duda, somos lectores

La profesora pide a los alumnos que, en equipos, establezcan acuerdos explícitos sobre el itinerario lector que emprenderán en su círculo de lectores. Para ello se solicita que

1. Definan las reglas que les permitirán trabajar como círculo de lectores, en un contexto escolar.

Deberán considerar el siguiente eje:

- a) Breve descripción del círculo de lectores: ¿quiénes son?, ¿qué tipo de textos quieren

- leer?, ¿con qué intención?, ¿durante qué periodo?
- Itinerario lector: ¿qué libros han escogido?, ¿por qué lo han hecho?, ¿cuál es la jerarquía que han establecido para empezar a leerlos?
 - Normatividad sobre cómo va a funcionar el círculo. ¿Leerán juntos o en solitario y después se reunirán para compartir lo leído?, ¿fechas y lugares de reunión para leer y/o compartir lo leído?, ¿compromisos individuales que adquieren?
 - Fechas de difusión de los textos leídos.

Cierre

Un representante de equipo, presenta en plenaria las reglas que han desarrollado para trabajar en equipo. Se propone una reflexión grupal sobre el impacto que podrían tener los acuerdos en el desarrollo del trabajo de lectura e intercambio entre los integrantes.

Actividad extraclase

La profesora solicita a los alumnos presentar en limpio los acuerdos generados de manera grupal.

Evidencias



Evaluación a partir de la escritura de:

- Escritura de, al menos, un derecho como lector por equipo.
- Texto con los acuerdos generados.

Sesión: 5 de 6	Duración: 2 horas	Propósito de clase: Que el alumno <ul style="list-style-type: none"> • Conozca nuevas posibilidades para compartir el sentido de las lecturas realizadas.
Segunda Fase: Intercambio y elección	<p>Tipo de organización: Las actividades propuestas para esta sesión se desarrollan de manera grupal.</p> <hr/> <p>Mesografía</p> <p>Orozco, Fátima. “Los Juegos del Hambre (The Hunger Games) – Suzanne Collins Libro&Película LasPalabrasDeFa” en <i>Las palabras de Fa</i>. [En línea] disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=3TJD1P5ZvFE></p> <p>Revelles, Raiza. “Los Juegos del Hambre, En Llamas y Sinsajo: Reseña y Discusión! - Raiza Revelles” en <i>raizarevelles99</i>. [En línea] disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Ss8XJ5GO4Mg></p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> ○ Salón de clases con sillas y mesas móviles. • Archivo digital del video “Los Juegos del Hambre (The Hunger Games) – Suzanne Collins Libro&Película LasPalabrasDeFa” realizado por Fátima Orozco. • Archivo digital del video “Los Juegos del Hambre, En Llamas y Sinsajo: Reseña y Discusión! - Raiza Revelles” realizado por Raiza Rivelles. • Equipo audiovisual: <ul style="list-style-type: none"> ○ Laptop ○ Cañón ○ Bocinas
<p>ACTIVIDADES PROPUESTAS</p> <p><i>Inicio</i></p> <p>La profesora pregunta a los estudiantes si saben qué es un <i>videoblog</i> sobre libros y si conocen o han visto el canal de algún <i>booktuber</i>. Se anotan en el pizarrón los nombres de los videobloguer que los alumnos conocen. Posteriormente, la profesora recuerda a los alumnos cómo surgen los <i>videotuber</i>, su propósito y por qué se ha popularizado esta práctica. Añade el nombre de otros <i>booktuber</i> a la lista propuesta por los alumnos.</p>		<p>Justificación de los videos empleados</p> <p>1. “Los Juegos del Hambre (The Hunger Games) – Suzanne Collins Libro&Película LasPalabrasDeFa” realizado por Fátima Orozco para su canal de Youtube <i>Las palabras de Fa</i>. En este video la <i>booktuber</i> al lado de Karen Orozco, su hermana, presentan la relación que como lectoras entablan, en primera instancia, con la novela <i>Los juegos del hambre</i> y, posteriormente,</p>

Desarrollo

Actividad 10. *Booktubers*

La profesora presenta a las dos *booktubers* que han producido el material con el que trabajarán en esta sesión: Fátima Orozco y Raiza Revelles.

Primero, reproduce el video que Fátima Orozco realiza para su canal *La palabras de Fa* sobre la novela de *Los juegos del hambre*.

Tras un primer visionado, pide a los alumnos que presenten de forma oral sus impresiones sobre el video. Después, pide que en un segundo visionado recuperen cuál es la estructura que utiliza Fátima para hablar sobre la obra, para que, más adelante, expliquen cuáles son las singularidades que han observado en el video.

En seguida, la profesora reproduce el video que Raiza Revelles realiza para su canal *raizarevelles99* sobre la misma obra. Antes de hacerlo pide a los alumnos que observen cómo organiza su reseña y los aspectos singulares. Si es necesario, se realiza un segundo visionado.

Los alumnos, en plenaria, presentan sus observaciones.

Cierre

La profesora pregunta a los alumnos cuáles son las ventajas y desventajas de abrir un canal de Youtube para compartir y recomendar las obras que abordarán. Los resultados se anotan en plenaria.

Tras valorarlas se propone a los alumnos presentar el resultado de sus intercambios como círculo de lectores mediante videos: uno para presentar las obras que abordarán y sus motivaciones para hacerlo; otro para presentar los resultados del diálogo que entablaron como lectores en su círculo sobre la primera obra elegida.

Finalmente, la profesora junto con los alumnos realizan acuerdos sobre la fecha de entrega y las actividades que realizarán.

con su adaptación cinematográfica. El video es el primero de dos⁶⁵ que se emplean en la cuarta sesión y tiene una duración de 8:40 minutos.

Se elige este video debido a que, por un lado, las presentadoras son muy cercanas en cuanto a edad y gustos con los alumnos de bachillerato⁶⁶; por el otro, a lo largo del video, además de realizar una reseña de la obra, emplean algunos términos literarios para abordar el texto, vinculan lo que han leído con su contexto y su experiencia como lectoras, sin dejar de lado que las *booktubers* realizan diversos juicios sobre lo leído y la adaptación cinematográfica que evidencian la forma en que los jóvenes están compartiendo lo que leen.

2. “Los Juegos del Hambre, En Llamas y Sinsajo: Reseña y Discusión! - Raiza Revelles” realizado por Raiza Revelles para su canal de Youtube *raizarevelles99*.

En este video la *booktuber* propone la lectura y discusión de la trilogía de *Los juegos del hambre* con la intención de generar, tras la publicación del video, un espacio de discusión a través de la Red. El video es el segundo de dos que se emplean en la cuarta sesión y tiene una duración de 9:51 minutos.

Se elige, al igual que en el primer video, porque la presentadora está próxima a los estudiantes en cuanto a edad y gustos. Entre las cualidades del

⁶⁵ Si bien es cierto que la forma en la que las *booktuber* abordan las obras literarias se aleja del análisis propuesto desde espacios académicos, permite al alumnado una libre expresión de la percepción que tienen de las obras que leen y conforme vayan avanzando se les puede orientar sobre aspectos que han adquirido en su formación como lectora y que pueden ser útiles para la producción de este tipo de videos.

⁶⁶ Cabe destacar que Fátima Orozco en su canal mezcla obras que se encuentran en boga entre los jóvenes y textos clásicos con la intención de acercar a sus seguidores con estos últimos sin perder de vista la forma en que se vinculan con las obras.

<p>Actividades extraclase a largo plazo</p> <p>La profesora solicita que a partir de los acuerdos establecidos se realice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La lectura y discusión del primer texto elegido en círculo de lectores. 2. La apertura de un canal de Youtube. 3. La realización de videos sobre el conjunto de textos literarios que conformarán el círculo de lectores en el que se retomen las estructuras de los videos revisados. 4. El video sobre la obra leída y discutida. 5. El envío de la liga del video al correo electrónico de la profesora. 	<p>video se encuentra que la <i>booktuber</i> interactúa con los espectadores, de forma simulada o a través de las redes sociales, lo que permite generar mayor empatía entre los lectores. Además sobre el contenido, al principio hace una sinopsis de los textos y, enseguida, presenta su opinión sobre lo leído enfatizando algunos fragmentos de la obra.</p>
<p>Evidencias</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>	<p>Evaluación a partir de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis del video realizado por Raiza Revelles. 2. Análisis del video realizado por Fátima Orozco. 3. Participación en el establecimiento de los acuerdos, para la socialización de la primera obra abordada en equipo.

Sesión: 6 de 6	Duración: 2 horas	Propósito de clase: Que el alumno <ul style="list-style-type: none"> • Dialogue alrededor del acercamiento que tuvieron los lectores con las obras exploradas. • Reflexione, como lector, cuáles fueron sus hallazgos sobre la pluralidad de sentidos de la obra elegida y sobre su trabajo como lector autónomo.
Tercera fase: difusión y valoración	Tipo de organización: Las actividades propuestas para esta clase se desarrollan de manera grupal. Mesografía Las obras literarias propuestas por los círculos de lectores. Las ligas a los videos realizados por los integrantes de los círculos y compartidas en redes sociales.	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> ○ Salón de clases con sillas y mesas movibles. • Archivo digital de los videos realizados por los alumnos. • Equipo audiovisual: <ul style="list-style-type: none"> ○ Laptop ○ Cañón ○ Bocinas
ACTIVIDADES PROPUESTAS <i>Inicio</i> La profesora hace un balance general de los videos realizados, pondera los aciertos de los trabajos y enlista los videos que realizaron algunos círculos de lectores. Para su valoración se propone el uso del siguiente cuadro.		JUSTIFICACIÓN DE LAS LECTURAS EMPLEADAS

1) Recomendaciones	Video 1	Video 2	Video 3
a) ¿Qué aspectos te llamaron la atención de las recomendaciones que hicieron tus compañeros?			
2) Libros abordados	Video 4	Video 5	Video 6
a) ¿Qué aspectos consideran que son positivos sobre la forma en la que abordan los textos leídos?			
b) ¿Qué aspectos consideran que deberían fortalecer?			
Lo que he visto			
a) ¿Crees que los videos presentados podrían influir en otros chicos de tu edad para que lean los textos que trabajaron los equipos? Argumenta tu respuesta.			

Actividad 11. ¿Quiénes son?

La profesora reproduce el primer video con la presentación de los libros que abordará el círculo de lectores que lo realiza. Tras el visionado, solicita que se comenten al menos tres aspectos positivos del video y tres aspectos que podrían mejorarlo.

Finalmente, pide a los integrantes del círculo de lectura que compartan con sus compañeros el significado que tiene para ellos haber realizado el video y su opinión, a la distancia, sobre las lecturas elegidas.

Se trabaja con el segundo y tercer video elegido de la misma manera.

Actividad 12. Vamos a leerlos.

La profesora reproduce los videos con los resultados del diálogo entablado sobre las primeras obras revisadas. Nuevamente, al término del visionado pide a los integrantes del círculo que compartan lo que ha significado para ellos leer un texto donde tuvieron la libertad absoluta para elegirlo y hablar sobre lo que ellos mismos han determinado.

Finalmente, la profesora pregunta a los alumnos qué aspectos positivos encontraron en esta nueva

experiencia, qué aspectos podrían fortalecer su acercamiento a los libros y las valoraciones que hacen sobre éstos.

Se abordan los siguientes videos de la misma manera.

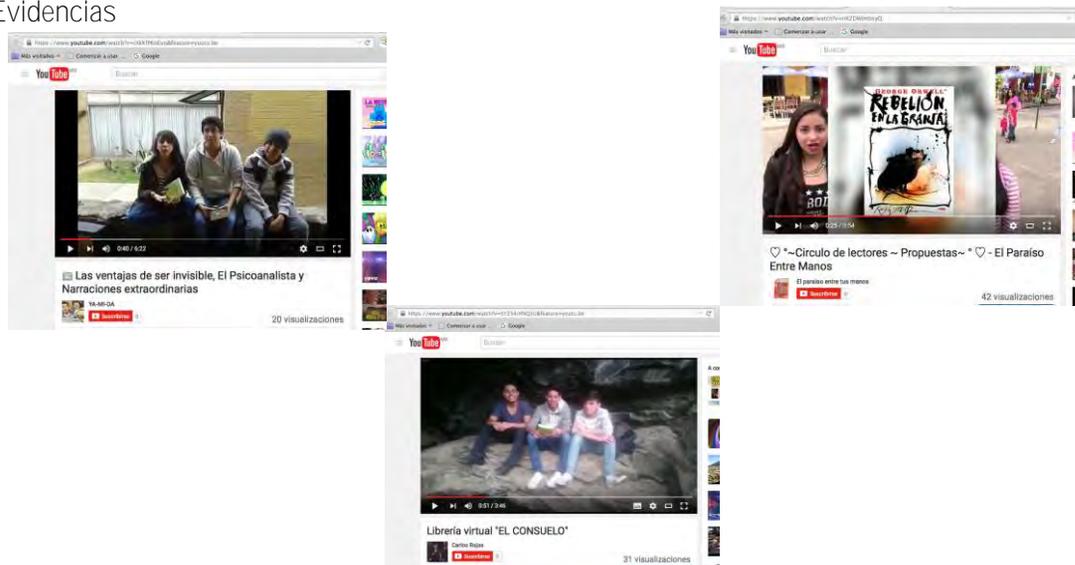
Cierre

La profesora en plenaria, pide a los alumnos que expliquen de qué manera ha influido esta forma de trabajo en su vinculación con las obras literarias y la percepción que ahora tienen de ellos como lectores autónomos. Se enfatizan los aspectos positivos.

Actividad extraclase

Continuar con el abordaje de los textos literarios elegidos.

Evidencias



Evaluación a partir de:

1. Video con la presentación de las obras elegidas por los integrantes del círculo de lectores.
2. Video con los resultado del diálogo entablado sobre la primera obra elegida.
3. Cuadro de valoraciones obre los videos reproducidos.

Evaluación

Tal como se muestra en la tabla descriptiva, la estrategia se realiza en seis sesiones divididas en tres fases. En cada una de las sesiones se señala una serie de productos y aspectos a evaluar que el profesor puede ampliar o reducir.

Para la puesta en práctica se propone trabajar con la siguiente ponderación.

Primera fase: Reflexión	20%
<ol style="list-style-type: none">1. Presentación a partir de personajes literarios o fílmicos.2. Exposición de puntos de vista sobre la lectura de Argüelles.3. Conclusión a partir de sus notas.4. Exposición de sus puntos de vista sobre los textos de Hernández Zamora.5. Explicación sobre ¿cómo sería un lector en el CCH? y propuesta de acercamiento de los lectores a obras literarias.6. Texto de una cuartilla desarrollado como actividad extraclase.	
Segunda fase: Intercambio y elección	40%
<ol style="list-style-type: none">1. Notas generadas sobre su experiencia en la biblioteca.2. Reflexión personal sobre los espacios que promueven o inhiben la lectura.3. Elaboración del estante o librero con las clasificaciones propuestas.4. Recomendación sobre una obra literaria.5. Diseño del papel bond con los títulos recomendados a manera de librería o biblioteca.6. Texto de una cuartilla en la que se presentan las obras elegidas y los parámetros que utilizaron para hacerlo.7. Escritura de, al menos, un derecho como lector por equipo.8. Texto con los acuerdos generados.9. Análisis del video realizado por Raiza Revelles.10. Análisis del video realizado por Fátima Orozco.11. Participación en el establecimiento de los acuerdos para la socialización de la primera obra abordada en equipo.	
Tercera fase: difusión y valoración	30%
<ol style="list-style-type: none">1. Video con la presentación de las obras elegidas por los integrantes del círculo de lectores.2. Video con los resultado del diálogo entablado sobre la primera obra elegida.3. Cuadro de valoraciones obre los videos reproducidos.	
Total	100%

Aunado a lo anterior se propone evaluar una serie de aprendizajes actitudinales en los que el alumno:

1. Asuma las responsabilidades individuales en el trabajo en equipo.
2. Ayude a sus compañeros a lograr las metas grupales.
3. Respete las ideas de los demás, dentro del círculo de lectores y en salón de clases.

Capítulo IV. Análisis y reflexión de la puesta en práctica de la estrategia

Para llevar a cabo la estrategia didáctica diseñada para este trabajo recepcional, se solicitó la colaboración de la profesora María del Consuelo Pérez Pérez quien permitió su puesta en práctica en el grupo 436 del TLRIID IV, del cuarto semestre, a su cargo en el Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el turno matutino.

Las seis sesiones, se desarrollaron los lunes y viernes de 7:00 a 9:00 horas, así como los miércoles de 9:00 a 11:00 horas. Las primeras cinco se llevaron a cabo del 13 al 22 de enero y la última se realizó el 16 de marzo de 2016.

La profesora titular permaneció en el aula durante dichas sesiones, salvo el 18 de enero por encontrarse enferma, situación que no influyó negativamente en el desempeño del alumnado.

En cada sesión, se entregó a los alumnos una copia del material diseñado y, en las primeras sesiones, los textos señalados en la estrategia. El resto de los materiales de trabajo fue presentado por el alumnado como parte de sus responsabilidades académicas.

Cabe señalar que, a lo largo de la puesta en práctica, realicé una bitácora donde anotaba los aspectos más relevantes de la clase, filmé diversos ejercicios realizados por los alumnos y tomé fotografías de momentos relevantes.

Análisis sobre la puesta en práctica

Uno de los aspectos más importantes para el profesor es el análisis que realiza en torno a la puesta en práctica de las estrategias que diseña porque esta reflexión le ayuda a valorar los aciertos que ha logrado en el momento de conducir a sus alumnos, así como los puntos que debe fortalecer, eliminar o ampliar de su propuesta. En este sentido, me propuse realizar un análisis que se divide en cinco apartados:

1. Descripción del alumnado con quienes se conformó una comunidad de lectores

2. Primera fase: reflexión
3. Segunda fase: Intercambio y elección
4. Tercera fase: difusión y valoración
5. Valoración general

Estos apartados, por un lado, me permiten observar los cambios que los alumnos fueron manifestando, en cuanto a las preconcepciones o creencias que tienen sobre la lectura de la literatura y su perfil de lectores; por el otro, me ayudaron a vislumbrar de qué manera la estrategia ayuda a los alumnos a iniciar o consolidar su formación como lectores autónomos.

Para realizar este análisis consideré una serie de observaciones que fui recuperando al final de las intervenciones, los ejercicios ejecutados y entregados con su correspondiente valoración, así como las grabaciones que, en diversos momentos, se realizaron al grupo.

1. Descripción del alumnado de la comunidad de lectores

Al diseñarse la estrategia consideré que un elemento fundamental para su desarrollo consistía en conocer los antecedentes lectores de los alumnos, al igual que las preconcepciones que tenían sobre la lectura, al trabajar con ellos.

Para recabar dicha información, entregué un cuestionario (Anexo I) con la intención de conocer el perfil del grupo, además de datos generales como turno, edad y sexo de los participantes.

Entre los datos que más me interesaba conocer se encontraban, por un lado, los textos literarios que habían sido fundamentales para ellos; por el otro, el tiempo de permanencia en el Colegio, las prácticas culturales llevadas a cabo en el plantel y su relación con la biblioteca; finalmente, me importaba saber qué significaba para ellos ser un lector, la percepción que tenían sobre la relevancia de leer y lo que ellos consideraban sus cualidades y debilidades como lectores. El perfil del grupo, a partir de estos rubros se presenta a continuación.

Edad, sexo, delegación en la que viven y tiempos de traslado

El grupo del TLRIID IV seleccionado con una matrícula de 54 alumnos registrados en lista, de los cuales 48 respondieron al cuestionario. Sus edades oscilaron entre 16 y 17 años, sólo un alumno dijo tener 18 años; participaron 29 mujeres y 19 hombres.

A partir de sus respuestas, se observó que 45 viven en la Ciudad de México y 3 en el Estado de México. De quienes viven en la Ciudad, 12 provienen de Coyoacán, 10 de Tlalpan, 6 de Xochimilco, 5 de Magdalena Contreras, 4 de Iztapalapa, 3 de Tlahuac; en tanto que de Álvaro Obregón, Benito Juárez, Cuauhtemoc, Cuajimalpa, Milpa Alta se desplazaba 1 alumno por cada delegación; de los que corresponden al Estado de México: 1 vive en Ecatepec, 1 en Texcoco y otro en Tlalnepantla de Baz.

Sobre sus lapsos de traslado, éstos oscilan entre los 10 o 15 minutos y las 3 horas. En promedio los alumnos invierten de 30 minutos a 1 hora y media para realizar cada trayecto. Mayoritariamente se utiliza el transporte público, con o sin transbordo, 7 utilizan el servicio PUMA y 12 auto personal o son llevados por algún amigo o familiar.

Entre las actividades realizadas en el traslado, destacan escuchar música, platicar, dormir, utilizar su celular o consola portátil de videojuegos, ver el paisaje, arreglarse o no hacer nada. Sólo 6 indican que leen, entre otras actividades lo cual evidenciaría que leer no es una práctica que realicen de manera frecuente en sus recorridos.

Horas de permanencia en el plantel y distribución de actividades

De los 48 alumnos que responden al cuestionario, la mayoría señala que pasan entre 6 y 8 horas en el plantel, de las cuales 6 u 8 las dedican a sus clases. Lo cual indica que la mayor parte del tiempo se encuentran en el aula.

En cuanto a las actividades en lugares de recreación o descanso 14 indican que no acuden a estos espacios, 9 refieren que asisten entre 20 minutos y 1 hora, 10 permanecen 1 hora, 3 van entre 1 o 2 horas, sólo uno indica emplear 1 hora a veces, otro 2 horas cuando no hay clase y otro más entre clases. Solamente 1

alumno señala que permanece más de dos horas para practicar una actividad deportiva. La mayoría de los alumnos señalan que asisten a dichos espacios para conversar con sus compañeros, comer o descansar.

Vínculo con la biblioteca del Plantel

Sobre su tiempo en la biblioteca, 21 alumnos señalan que no acuden a la biblioteca, que pasan sólo algunos minutos o menos de una hora; 9 asisten entre 1 y 2 horas; 13 señalan que 1 hora; en tanto que los restantes señalan que asisten ocasionalmente.

Quienes acuden mencionan que lo hacen para realizar tareas, trabajos de investigación o actividades relacionadas con las demandas escolares: solicitar el préstamo de libros, sacar copias o consultar bibliografía. Sólo un alumno asiste para acompañar a sus compañeros o platicar y otro más para acceder a la Red Inalámbrica Universitaria (RIU).

Esta información podría vislumbrar que en el Plantel los alumnos acuden a la biblioteca sólo para satisfacer una demanda escolar de tipo inmediato. Como se verá más adelante en la puesta en práctica, este alejamiento se debe a diversos factores como la falta de ambientes de lectura que anime a los alumnos a permanecer en este espacio más allá de sus demandas escolares.

Textos y autores relevantes en su trayectoria escolar, motivos y preferencias

Se preguntó a los alumnos sobre lecturas previas de textos literarios con la intención de conocer los títulos que han abordado de manera obligatoria o voluntaria y que han tenido un impacto positivo en ellos. Sobre las lecturas voluntarias se pidió que indicaran las razones por las cuales decidieron hacerlas y si su lectura motivó algún intercambio de impresiones.

Cabe resaltar que la mayoría de los alumnos enumeraron las obras literarias que abordaron en los últimos tres años. Buena parte de los que leyeron obligatoriamente se ligaron a las materias de Español, en la secundaria, o al TLRIID en el CCH.

Es particularmente interesante que entre los libros más mencionados se encontraron *Muscha*, de Anja Tuckermann; *Momo*, de Michael Ende y *El complot Mongol*, de Rafael Bernal. Títulos que exploraron con la titular del grupo el semestre anterior a la intervención o como en el caso de *Muscha* que se realizó como lectura vacacional.

La reiteración de estos títulos podría interpretarse de diferentes formas, pero como se verá más adelante en la intervención, el abordaje de estas novelas marca formas novedosas de intercambio sobre su contenido para la mayoría de los alumnos.

Otros títulos que mencionaron son: *Cien años de soledad* y *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez; *Juan Salvador Gaviota*, de Richard Bach; *El camino de los senderos que se bifurcan*, de Jorge Luis Borges; *A Lupita le gustaba planchar*, de Laura Esquivel; *La leyenda del rey errante*, de Laura Gallego García; *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll; *María*, (no identifica el autor); *Arráncame la vida*, de Ángeles Mastretta; *Aura*, de Carlos Fuentes; *Mafalda*, de Quino; *Las batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco; *El diario de Ana Frank*; *El fantasma de la ópera*, de Gastón Leroux; *El gran Gatsby*, de Scott Fitzgerald; *El perfume*, de Patrick Süskind; *Ensayo sobre la ceguera*; José Saramago; *Foto estudio corazón*, de María Fernanda Heredia; *Siddharta*, de Herman Hess; *Las brujas de Salem* (no indica autor); *La historia sin fin*, de Michael Ende; *Pacto con el diablo* (no indica autor), *Pensativa*, de Jesús Goytortúa Santos; *Un día de muertos* (no indica autor); *El hilandero*, de Geoge Eliot. Gran parte de estas obras son reconocidas como literatura, en tanto que otras se clasifican como literatura infantil y juvenil.

Como puede observarse, prevalece la narrativa, específicamente, la novela, en tanto que la lectura de teatro, poesía y ensayo, queda fuera de su itinerario lector o, al menos, se soslaya.

En lo que se refiere a los títulos elegidos libremente, puede afirmarse que son obras que se clasifican como *young adults* (obras que abordan la transición de la adolescencia a la madurez), *bildungsromans* (novelas de aprendizaje) u obras

que las editoriales promocionan a gran escala, sin dejar de lado otras que, al igual que las abordadas en el aula, cuentan con reconocimiento académico.

Conocer los textos que ha leído el alumnado permitió determinar de antemano los títulos que posiblemente intercambiarán y elegirán, pues estos forman parte de su universo literario. Si partimos de la idea de que no se recomienda lo que no se conoce, difícilmente los alumnos recomendarán obras literarias que no hayan leído con anterioridad y será difícil proponerlos como opción al momento de realizar las primeras actividades de intercambio como lectores.

Lo que se pretende al preguntar sobre estas lecturas es que los alumnos se asuman como lectores de textos que, independientemente de la calidad literaria, sean significativos para ellos. Juan Mata y otros autores señalan que la autonomía lectora no necesariamente inicia con la lectura de textos de autores prestigiosos sino con las conexiones que logran despertar tales lecturas iniciáticas que pueden llevar al lector a obras de mucho mayor complejidad, de tal modo que al mirar hacia atrás puedan determinar qué obras poseen valores en términos literarios y cuáles otras sólo formaron parte del recorrido; o bien, qué obras impactaron significativamente en la construcción de su identidad.⁶⁷

Otro factor determinante dentro de las prácticas de los alumnos fue el hecho de conocer las situaciones que los llevaron a elegir un texto u otro. 18 señalaron que accedieron por recomendación, sólo algunos señalaron atendieron a sugerencia de sus padres o sus amigos y sólo uno por su profesor; 10 los leyeron porque les gusta o les interesa esa clase de libros y 5 por el título.

Es notable que un alumno expresó que comenzó a leer el texto y continuó con su lectura, otro que se acercó para profundizar en las historias de los filmes que había visto, uno más para acercarse a la historia mediante los libros y casos particulares que refieren que fueron motivados por una apuesta, porque estaban aburrido o por encontrarse en PDF de forma gratuita.

⁶⁷ Mata, Juan. "Aquellas lecturas de entonces" en *Discreto Lector*. [En línea] disponible en <<http://discretlector.blogspot.mx/search/label/Adolescencia>>

Sobre el intercambio de impresiones efectuadas acerca de su experiencia lectora, 11 de los 48 respondieron que no realizan ninguna clase de intercambio; en tanto que los 37 restantes explican que lo hacen a través de conversaciones sobre la historia o trama, sus puntos de vista o para recomendarla a otros. Son notables las respuestas que expresan que los intercambios versan sobre las adaptaciones cinematográficas de las obras, posibilidad de cambiar la trayectoria de los personajes, leer a sus compañeros u obtener citas textuales.⁶⁸

Si bien es cierto que tales respuestas hablan de un cierto grado de intercambio, al conectarlo con los datos de las personas con quienes lo realizan, éste se restringe a los amigos pero, especialmente, a los padres ya que las anotaciones más reveladoras giran en torno a ello. Por ejemplo, Belén J. señala que conversa con su madre quien “también es una fanática de la lectura” o el caso de Valeria A. quien refiere que es con su padre con quien conversa “ya que él me recomendó uno de éstos, platicamos la historia de Ana Frank y lo feo que fue esa época”.

Percepción de la lectura y su relevancia (ideas y creencias)

Al diseñar el cuestionario consideré que un aspecto clave era conocer las percepciones de los alumnos sobre la lectura, a través de lo que significa para ellos en tanto que permite acercarme al imaginario que han construido sobre esta habilidad.

Sobre lo que ellos consideran *qué es leer* la mayoría aluden a la utilidad, a la imaginación o al entretenimiento. En los cuestionarios se encuentran frases como la de Verónica A. “Una forma de hacerme de habilidad mental además de un entretenimiento útil”; la de Isabel C. “Es una forma por la cual las personas se desconectan de la realidad y crean nuevos mundos en su cabeza; la de Ricardo L. “Es un medio por el cual puedes saber y aprender más cosas, aprender a pensar de otra manera y lo utilizas en tu vida cotidiana”; la de Jessica M. “Es una forma de combatir el tiempo libre, la aburrición, tener nuevos conocimientos, conocer

⁶⁸ Fue sorprendente darme cuenta que la mayoría de los encuestados no emplea la internet para buscar o leer obras literarias, ni las redes sociales para establecer diálogos alrededor de éstas.

nuevas historias”; o la de Abigail V. “Es una forma de divertirse, pero también de llenarse con conocimientos”. Como puede observarse, estas respuestas transitan entre las dos visiones sobre la lectura a las que alude Petit: la utilidad y el goce.

Sin embargo, al cruzar las respuestas anteriores con la relevancia, las percepciones se inclinan hacia el pragmatismo, predomina la idea de que a través de la lectura los alumnos mejoran la ortografía, amplían su vocabulario, se aprende a hablar correctamente, escribir, aprender y conocer más sobre ciertos temas o acerca del mundo, o se “tiene más cultura”. Sólo en algunos casos se habla de desarrollar la imaginación y entretenerse.

En este escenario muy pocos alumnos conciben que la lectura posee más que dichos propósitos, tal es el caso de David E. quien afirma que es “Una manera de imaginar, conocer, de ampliar nuestros conocimientos, de pensar y de tener diferentes perspectivas del mundo”; o América P. “Para divertirnos, informarnos, conocer, relajarnos”.

A través de las respuestas a estas dos preguntas se puede evidenciar una ruptura entre lo que ellos consideran *qué es leer* y la relevancia de esta práctica, pero también se percibe que no muchos de ellos comprenden que frente a diversos tipos de textos es menester adoptar diferentes propósitos de lectura y, por tanto, estrategias diversas.

Cualidades y debilidades como lectores

Conocer en qué medida el alumnado se percibe como lector es uno de los aspectos más difíciles de evaluar en una primera intervención, ya que conocer cómo se comportan los alumnos frente a los textos es una de las pesquisas más difíciles para un docente o investigador, sobre todo porque es un acto íntimo, en donde los únicos involucrados son el alumno y el texto, además de que sólo es perceptible para el mismo lector cuando ha madurado metacognitivamente en este sentido.

Como una forma de conocer el comportamiento del alumnado frente a los textos, utilicé dos preguntas que, desde su perspectiva, nos indican la forma en

que se relacionan con lo que leen. Para ello se indagó sobre sus cualidades y sus defectos como lectores.

En cuanto a sus cualidades, los estudiantes respondieron: leer rápido, comprender, terminar las lecturas, imaginar lo que ocurre y adentrarse en la obra. De entre éstas causa curiosidad que consideren que leer rápido y terminar pronto son cualidades valoradas, especialmente sobre otras como disfrutar, necesitar leer, aprender frases que les gustan o tener un juicio personal sobre lo leído, como lo expresaron cuatro alumnos.

En cuanto a la percepción que tienen sobre sus defectos, los alumnos señalaron como tales: no poder concentrarse, leer lento, abandonar los libros si no les atraen, no comprender totalmente un texto u olvidarse rápidamente de lo leído.

Sobre este aspecto, son llamativas las respuestas que revelan el interés por lo que leen, las preferencias que tienen y las habilidades que ellos mismos consideraron que les falta desarrollar:

1. Deja de hacer cosas para terminarlos.
2. Leer novelas contemporáneas.
3. Leer en voz alta para entender la lectura.
4. No leer todo tipo de lecturas.
5. Pensar que no acabará un volumen extenso.
6. Leer rápido.
7. Leer en línea.
8. Pasar por periodos largos antes de comenzar un nuevo libro.
9. Dormirse.
10. No terminar de leer si tiene muchos personajes.

Autoconcepción como lector autónomo

Otro aspecto que me pareció medular fue conocer de primera mano si los alumnos se concebían como lectores autónomos y cuáles eran las cualidades reconocidas por ellos mismos que poseían para considerarse como tales.

De los 48, 9 no se consideran lectores autónomos, en tanto que otros dos señalan que no mucho. Entre las razones señaladas para no asumirse como lectores autónomos, se encuentra el hecho de no gustarles leer o restringir su lectura a actividades escolares o sociales, como su interacción en Facebook. Destaca una respuesta donde el alumno indica que no se considera autónomo

porque no es capaz de elegir por sí mismo un texto, debido a que siempre acepta recomendaciones.

31 de los estudiantes indican que se consideran lectores autónomos y 3 considera que a veces lo son. Entre las cualidades que permiten concebirse como lectores autónomos predomina la libre elección de la obra que leerá y que lee por interés. De manera individual mencionan que buscan libros específicos como los de medicina; los de géneros literarios o mangas, señalan que compran y sacan libros de la biblioteca, y dedican tiempo personal a dicha práctica. No distinguen la lectura literaria de otro tipo de textos.

La información recabada permite tener una visión de conjunto del grupo: las preferencias de sus integrantes, sus horizontes de lectura, la forma en que se relacionan con la lectura de obras literarias y su proximidad/alejamiento con espacios destinados a este propósito. Con dicha información también se pueden apoyar escenarios que contribuyan a la conformación de comunidades de lectores que, a su vez, favorezcan aprendizajes que lleven a los estudiantes a independizarse como lectores de textos literarios. Sin desdeñar otro tipo de beneficios que acarrea la lectura y el conocimiento de otros contextos.

Obras elegidas y leídas por manera libre por parte del alumnado

11 minutos, de Paulo Coelho; *1984*, de George Orwell; *50 sombras de Grey*, de E. L. James; *After dark*, de Haruki Murakami; *After*, de Anna Todd; *Algunas primeras veces*, de Ana Romero; *Apocalipsis maya*, de Steve Alten; *Arráncame la vida*, de Ángeles Mastreta; *Aura*, de Carlos Fuentes; *Bajo la misma estrella*, de John Green; *Buscando a Alaska*, de John Green; *Cazadores de sombras*, de Cassandra Clare; *Ciudades de papel*, de John Green; *Colorín colorado este cuento aun no ha acabado*, de Odin Dupeyrón; *Como agua para chocolate*, de Laura Esquivel; *Correr o morir*, James Dashner; *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez; *Crónicas de Narnia*, C. S. Lewis; *Del amor y otros demonios*, de Gabriel García Márquez; *Diario de Ana Frank*; *Divergente*, de Verónica Roth; *Donde habitan los Ángeles*, Claudia Celis; *Drácula*, de Bram Stoker; *El alquimista*, Paulo Coelho; *El amor es una manzana podrida*, de Mario Cruz; *El cielo es real*,

de Todd Burpo y Lynn Vicent; *El club de los corazones solitarios*, Elizabeth Eulberg; *El color de fuera del espacio*, H. P. Lovecraft; *El conquistador*, de Federico Aldahazi; *El corazón delator*, de Edgar Allan Poe; *El cuervo*, de Edgar Allan Poe; *El dragón rojo*, de Tomas Harris; *El experimento*, de Sebastian Fritzek; *El hombre invisible*, de H. G. Wells; *El hombre lobo es alérgico a la luna*, de Flor Aguilera; *El niño con pijama a rayas*, de John Boyne; *El perfume*, de Patrick Süskind; *El príncipe maldito*, de Ramón Obón; *El principio del placer*, de José Agustín; *El psicoanalista*, de John Katzenbach; *El secreto de Moctezuma*, de Paulo de Lanz; *El testamento maya*, de Steven Alten; *Eleanor & Park*, de Rainbow Rowell; *Encantacornio*, de Berlie Doherty; *Ensayo sobre la ceguera*, de José Saramago; *Estuve en el fin del mundo*, de Eduardo Robles; *Goth girl*, de Tonya Hurley; *Gothic doll*, de Lorena Amkie; *Gringo viejo*, de Carlos Fuentes; *Harry Potter* (no menciona volumen) , de J. K. Rowling; *Harry Potter y las reliquias de la muerte*, de J. K. Rowling; *Hija de humo y hueso*, de Laini Taylor; *Hush hush* (Saga), de Becca Fitzpatrick; *It*, de Stephen King; *Juego de tronos*, George R. R. Martin; *La agonía y el éxtasis*, de Irving Stone; *La casa de la noche marcada*, Kristin Cast; *La cenicienta* (no indica autor); *La estrategia de Hitler*, de Pablo Jiménez; *La historia de un loco*, de John Katzenbach; *La historia del futbol* (no indica autor); *La historia interminable*, de Michael Ende; *La isla misteriosa*, de Julio Verne; *La ladrona de libros*, de Markus Zusak; *La más faulera*, de Mónica Lavín; *La noche de Ángeles*, de Ignacio Solares; *La reina del desierto* (no indica autor); *La segunda vida de Bree Tanner*, de Stephenie Meyer; *Las batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco; *Las ventajas de ser invisible*, de Stephen Chbosky; *Lazarillo de Tormes*; *Stardust*, de Neil Gaiman; *Lluvia de estrellas* (no indica autor); *Lo que fue de ella*, Gayle Forman; *Los Hornos de Hitler*, de Olga Lengyel; *Los juegos del hambre* (Saga: Los juegos del hambre, En llamas y Sinsajo), de Suzanne Collins; *Los ojos de mi princesa*, 1 y 2, de Carlos Cuauhtémoc Sánchez; *Los ojos del perro siberiano*, de Antonio Santa Ana; *Love stage*, de Eiki Eiki; *Luna llena*, de Rachel Hawthorne; *Macario*, de Bruno Traven; *Memorias de un amigo imaginario*, Matthew Dicks; *Nada* (no indica autor); *Narraciones extraordinarias*, de Edgar Allan Poe; *Palabras de caramelo*, de Gonzalo Moure; *Pedro Paramo*, de Juan Rulfo; *Perro diablo*, de Orlando Romano; *Pídeme lo que quieras*, de Megan Maxwell; *Prision school*, de Akira Hiramoto; *Rebelión en la granja*, de George Orwell; *Siete esqueletos decapitados*, de Antonio Malpica; *Te veré en el desayuno*, de Guillermo Fadanelli; *The hobbit*, J. R. R. Tolkien; *The tail of Emily Windsnap*, de Lizz Kessler; *Ulises 2300*, de Antonio Malpica; *Un hilito de sangre*, de Eusebio Ruavalcaba; *Watashi ga Motete* (no indica autor); *Y por eso me dejaste* (no indica autor).

2. Primera fase: reflexión

Dentro de la fase de reflexión se consideraron las actividades realizadas durante las primeras dos sesiones, así como la actividad 1 de la tercera sesión. En esta fase, partí de la descripción de un contexto que es más próximo a los destinatarios de la estrategia didáctica como alumnos y como lectores, y no de uno filtrado por una visión idealizada y alejada de su relación con el sistema escolar y con las lecturas que han realizado.

Mantener una actitud crítica frente a contextos en los que se desenvuelven los alumnos ayuda a que se expresen de manera más libre sobre lo que verdaderamente piensan sobre la lectura y las disyuntivas que, como estudiantes y lectores, se les presentan.

Tras una serie de conversaciones sostenidas en el aula, los alumnos se mostraron más abiertos para hablar sobre su percepción de la forma en la que se realizan las prácticas lectoras entre pares dentro del plantel y la percepción que tienen sobre el abordaje de los textos literarios en el aula.

En la primera actividad, los alumnos comenzaron a tomar conciencia sobre cómo la lectura junto con otros aspectos van forjando su personalidad; al realizar el ejercicio de presentación, los alumnos consideraron las fortalezas de los personajes de las historias que leyeron y el tipo de conexiones que lograron entablar.

Los personajes que presentan buena parte de los alumnos viven situaciones complejas en donde se observan a sí mismos y la actitud con la que se enfrentan a la vida. Éste es un aspecto importante para los jóvenes lectores, pues la lectura (al igual que el cine o la música en formas diversas) les permiten adoptar, aunque sea momentáneamente, personalidades que en mayor o menor medida integrarán a su forma de ser y ver el mundo, es decir, como sujeto autónomo.

Si bien la actividad se orientó hacia personajes literarios y, en caso de no contar con referentes poderosos de este tipo, hacia personajes fílmicos se pudo observar que diversos alumnos también adoptaron figuras del cómic o del manga.

En cuanto a la comparación de lectores y no lectores que realiza Hernández Zamora, pude observar que en diversos momentos los alumnos consideraron que la mayoría de sus compañeros del Plantel Sur no sería catalogados como lectores, si se les compara con una preconcepción que margina buena parte de las prácticas vernáculas lectoras de los estudiantes como leer libros de moda, en Internet o revistas más próximas a sus intereses personales que a intereses académicos.

Sobre su relación con la biblioteca, algunos alumnos explicaron que la ubicación geográfica de la biblioteca y las canchas deportivas dentro del plantel siempre representan una disyuntiva dónde es relativamente más fácil elegir las segundas. Si bien las entradas se encuentran una frente a la otra, las segundas se ofrecen como espacios donde quienes asisten, van a compartir e intercambiar experiencias, en tanto que a la primera se considera como un espacio de aislamiento.

Esta percepción de la biblioteca se puede observar desde el inicio al responder el cuestionario exploratorio, pero un elemento que sorprendió a los mismos alumnos y a mi como profesora fue que ellos pudieron percatarse que al preguntar sobre la clasificación de los textos literarios no todos los trabajadores de la biblioteca conocían con profundidad su acervo.

Por este aspecto, además de la actitud que varios trabajadores tienen hacia los alumnos, ellos consideraron que es un detonante para que no se sientan atraídos para permanecer en el lugar.

Entre las actividades que realizaron fue inquirir entre los asistentes a la biblioteca qué obras les recomendarían leer. Entre las diversas propuestas hechas, éstas procedieron mayoritariamente por pares, entre ellas nuevamente podemos observar un gran abanico en cuanto a calidad literaria.

Sin embargo, un aspecto que me llamó la atención de manera particular fue que una trabajadora les sugirió leer *Cazadores de sombras*, saga de tipo *young*

adult, no porque considerara que fuera un buen libro o porque le gustara, sino porque era una novedad literaria y es lo que estaban leyendo los usuarios. De igual forma me llamaron la atención dos recomendaciones literariamente desproporcionadas que le hizo un trabajador a otro alumno: *El amor en los tiempos del cólera* de Gabriel García Márquez y *El alquimista* de Paulo Coelho.

Más que hacer una crítica a la biblioteca del Plantel, esta actividad buscó generar un espacio de discusión donde los alumnos plantearan sus necesidades como lectores al momento de acceder a las obras que se encuentran disponibles. Todos los alumnos coincidieron en que el intercambio debe llevarse a cabo en un ambiente agradable, en el que se sientan parte de éste y puedan intercambiar puntos de vista pero, sobre todo, que las propuestas que les hagan se orienten hacia sus intereses como jóvenes.

3. Segunda fase: Intercambio y elección

Esta segunda fase considera el resto de las actividades realizadas en la tercera sesión así como las realizadas en la cuarta y quinta sesiones. Mediante dichas actividades se buscó que los alumnos se asumieran como lectores autónomos, en diálogo con otros lectores autónomos. Para llevar a cabo las dinámicas de trabajo se pidió que los alumnos se organizaran en equipos quienes trabajarían el resto de la unidad.

Como lectores se solicitó que hicieran un balance de los textos literarios ya leídos a lo largo de su trayectoria y que los clasificaran de acuerdo a sus preferencias. Esta actividad permitió conocer una manera global dichas preferencias y el corpus que se propondría como parte del intercambio, es decir, su horizonte literario.

Lo anterior me permitía ir proyectando el tipo de intercambios que harían y, en algunos momentos, su grado de profundidad, ya que lo único que los alumnos pueden poner en juego en el intercambio de textos son las experiencias lectoras, en este caso, obras literarias y la forma en que las han abordado, así como los géneros y las temáticas preferidos.

Cada grupo es heterogéneo y posee su propio horizonte de lecturas y aunque hay coincidencias entre unos y otros, los intercambios siempre se sujetan a particularidades, por ello es relevante el trabajo que se viene realizando con los alumnos en su formación previa. Si ellos no cuentan con suficientes referentes literarios, su círculo de intercambio será muy reducido.⁶⁹

Al diseñar las estanterías también evidenciaron los ejes temáticos que les resultan atractivos. Por ejemplo, terror, Revolución mexicana, mitos y leyendas, aventura y “libros mexicanos”, además de proponer obras de autores reconocidos.

De igual manera propusieron ejes que se relacionaba con su percepción y valoración de la obra como: “los que más me gustaron”, “los que marcaron mi vida”, “los que no volvería a leer”, “los que compartiría con alguien más” y “los que no compartiría con nadie”.

A partir de dicha estantería, los alumnos realizaron sinopsis de las obras que ellos propondrían en el intercambio, para que sus compañeros tuvieran algunos indicadores que les ayudaran a realizar sus elecciones.

En sus papeles bond, los estudiantes generaron estanterías con un número limitado de obras y eligieron un nombre para su librería o biblioteca. Al término, se solicitó revisar el material desarrollado por sus compañeros y el ejemplar de los libros recomendados, para realizar su propia selección.

La restricción que se impuso fue no recomendar las obras solicitadas por la profesora Consuelo Pérez, a cargo del grupo. No obstante, tres alumnos reseñaron *El Complot mongol*, por lo que se reiteró que esa recomendación debía descartarse.

⁶⁹ Por ejemplo, en el ciclo escolar 2013-1 como parte de los ejercicios preparatorios para esta estrategia se solicitó a dos grupos de TLRIID II que eligieran las novelas que se abordarían en conjunto. Un grupo optó por dos novelas de Gabriel García Márquez, *El amor en los tiempos del cólera* y *Memoria de mis putas tristes*, que fueron conectadas con otros cuentos y novelas que los alumnos en otros momentos leyeron. Esto permitió a quienes eran fanáticos de García Márquez profundizar en su obra y ayudó a lectores menos expertos a ampliar sus expectativas al momento de abordar los textos y, en algunos casos, generar curiosidad por leer otros textos del autor.

En el caso del segundo grupo, los alumnos eligieron *El caso de Charles Dexter Ward*, de H. P. Lovecraft que, en determinados momentos, compararon con sus lecturas de “La máscara de la muerte roja” y *El cuervo* de Edgar Allan Poe que hicieron previamente para la clase, pues el género que prefirieron, desde el inicio del semestre, fue el del terror.

Cabe señalar, que la actitud de los profesores hacia la lectura y las obras que eligen los alumnos influye para detonar el gusto por leer, ya que la participación del docente en la conformación de comunidades de lectores puede ser determinante si se le considera un miembro más, uno que participa del disfrute de la lectura y del intercambio de sentidos, no como sujeto que sanciona o evalúa a los otros miembros.

Desde mi perspectiva, la forma de intercambio que se llevó a cabo en el aula generó un ambiente de complicidad entre los alumnos, pues al realizar sus rondas por el salón para elegir los textos en varios momentos se reunieron para revisar el material producido por sus compañeros o el ejemplar que presentaron. Tal intercambio se generó en un contexto que evidencia las múltiples dinámicas que ocurren entre los participantes, como señala Judith Kalman,⁷⁰ también da sentido a dicho intercambio entre sus actores: presentaron obras que realmente fueron significativas para ello; se daban el tiempo para leer los títulos de los libros en el papel bond, valoraban cada una de las reseñas, revisaban algunas páginas de las obras, conversaban con sus compañeros sobre lo que les llamaba la atención y los conducían hacia aspectos sobre los que en una primera exploración no habían reparado, además de mostrar respeto por el trabajo realizado por sus compañeros.

Más allá de las valoraciones que como docentes podemos hacer sobre el valor literario de los textos elegidos, las razones que expresan para seleccionarlos muestra la forma en que se interconectan sus gustos lectores, sus expectativas y las estrategias empleadas para elegir una obra, entre ellas, las que se relacionan con aspectos icónicos.

Estas consideraciones evidencian, como señala Kalman,⁷¹ las formas de participación en actividades valoradas culturalmente que determinan el acceso de los alumnos a la cultura escrita.

Como se verá, en el siguiente apartado esta dinámica de trabajo permitió que los alumnos se sintieran parte de una comunidad de lectores afines a sus

⁷⁰ Kalman, Judith. *Op. cit.*

⁷¹ *Ídem.*

preferencias para permitir expresar sin temor o vergüenza sus ideas relacionadas con los textos que ahí se encontraban. Tal aspecto para Daniel Pennac⁷² es de gran relevancia porque es lo que anima a los lectores a seguir explorando otro tipo de textos.

Tras la elección de obras, las actividades se focalizaron en promover entre los alumnos los derechos y las responsabilidades que, como integrantes de una comunidad lectora, asumirían.

Se empezó con el establecimiento de los derechos, a partir de la propuesta de Pennac, planteada en *Como una novela*, con la variante de que los nuevos derechos debían considerar que también son lectores en un contexto académico.

Al plantear estos lineamientos de conducta o de privilegio, los alumnos proponen conductas que, desde su perspectiva, los ayudan a integrarse a una comunidad de lectores de una manera cordial, eliminando la mayor cantidad de situaciones o conductas que podrían parecer hostiles.

Finalmente, los integrantes de los círculos de lectores redactaron un documento donde se revela su personalidad como equipo, pero también los compromisos que asumen entre ellos y frente al resto de sus compañeros para desarrollar dicha actividad.

En diversos momentos las presentaciones muestran la forma en que los alumnos se asumen como lectores, las estrategias que les permiten elegir grupalmente los textos que conformarán el círculo de lectores y las condiciones que para ellos son ideales, al momento de intercambiar las percepciones de su lectura a: leer individualmente y reunirse en la escuela o en la casa de uno de los integrantes.

Otro aspecto que resulta relevante es que en esta presentación reiteran algunos de los compromisos que contraen como: leer realmente la obra y valorarla o avanzar significativamente semana a semana; con lo cual asumen responsabilidades como lectores.

Es importante señalar que a lo largo de la estrategia se privilegiaron los aprendizajes procedimentales y actitudinales debido a que movilizan, ideas,

⁷² Véase Pennac, Daniel. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993.

creencias y prejuicios previos, lo cual le ayuda al alumno a modificar estrategias lectoras de literatura al tiempo que modifica su actitud frente a la lectura.

4. Tercera fase: difusión y valoración

El 22 de enero se negoció con los grupos la fecha cuando presentarían sus primeras experiencias, la cual se fijó para el 1º de marzo. La decisión fue importante para el grupo porque es necesario recordar que uno de los derechos como lectores expresados fue precisamente la regulación del tiempo, circunstancia que coincide con las características que plantea Lerner⁷³ al delinear el perfil del lector autónomo. Al negociar tal acuerdo, sin salir de un lapso razonable, nuevamente se les ofrece la oportunidad de responsabilizarse en este tránsito a la autonomía y la lectura compartida.

A partir de las primeras experiencias, se producirían dos videos para la última sesión de la puesta en práctica: uno con la presentación del círculo de lectores y la selección propuesta y otro más con los resultados del diálogo generado, a partir de la lectura en el círculo. Ambos videos debían subirse a un canal de Youtube generado para cada librería y los integrantes debían enviar la liga de éstos al correo electrónico donde mantengo contacto con los alumnos.

Posteriormente, se acordó con la profesora Consuelo Pérez realizar la última intervención para el miércoles 16 de marzo. Tiempo suficiente para analizar los videos enviados y proponer la reproducción de algunos ejemplos.

El 16 de marzo empecé la clase valorando positivamente el trabajo que habían realizado y entregados con la aclaración de las confusiones o problemas que se llegaron a manifestar. La primera valoración consistió en apuntar un aspecto relevante de cada uno de los videos que presentaron las Librerías-Círculos de lectores que me ayudó a retomar cierto grado de cercanía con los alumnos, ya que al percatarse de que había revisado cuidadosamente su trabajo se generó entre ellos la percepción no sólo de ser atendido sino también de ser respetados al apreciar la labor que habían realizado.

⁷³ Lerner, Delia. *Op. cit.* [En línea].

Posteriormente, se valoraron colectivamente los videos producidos. En un primer momento los correspondientes a la presentación de la selección de obras que habían elegido como equipo y en un segundo momento los videos relativos a la reseña del libro que leyeron dentro del círculo.

Se revisaron los videos de presentación de obras de las Librerías- Círculo de lectores:

- *El paraíso entre tus manos*
- *El baúl de los recuerdos*
- *Las ratas de biblioteca*

En éstos los alumnos observaron diversos grados de profundidad con los que abordaron su presentación: desde la mención del título de las obras hasta una breve presentación de ellas, el tipo de interés del equipo para revisarlas y el orden establecido para leerlas.

Un espacio de tal naturaleza permite a los alumnos percatarse de la variedad de estrategias que adoptaron para elegir los textos y llegar a acuerdos sobre las obras que deseaban leer, a pesar de que, en ocasiones, los gustos o intereses, entre quienes conformaban el equipo, no eran afines.

En seguida se presentó el video de la Librería-Círculo de lectores *El estante perdido* sobre la novela juvenil *Donde habitan los ángeles*, de Claudia Celis. Éste fue uno de los dos videos programados para proyectar debido a que ambos trabajos rebasaban la reseña descriptiva.

En general, el grupo se percató de que los autores del video no solamente estaban presentando una reseña descriptiva de la novela sino, además, la implicación que como lectores lograron desarrollar, así como cierto grado de análisis.

Entre las observaciones que como profesora realicé, no sólo para este equipo sino para todos, fue la de recordar que ellos cuentan con más estrategias que aquellas presentadas en los videos; puesto que contaban con una formación escolar y cultural de, al menos, doce años que podía ayudarles a explorar las cualidades de los personajes, la estructura de las historias, el tipo de narradores que se presentaban y hacer más rico el intercambio. Además de una formación

como espectadores que les permitía comprender, analizar y producir textos audiovisuales atractivos y coherentes con sus propósitos comunicativos.

El video de *El estante perdido* me ayudó a mostrar que, en algún momento, todos intentaban retomar estas estrategias de análisis que podían ayudarlos a hacer reflexiones más profundas, pero que asimismo debían ser conscientes de ello y perder el miedo a llegar más lejos al realizar el diálogo y al momento de presentar sus resultados.

Como parte de dicha observación intenté reproducir el video presentado por la Librería-Círculo de lectores *La isla de los libros* donde se leyó *El perfume*, de Patrick Süskind, debido a que las cualidades del análisis que realizaron los integrantes, eran más profundas. No obstante, el formato del video no me permitió reproducirlo por lo que reproduce el segundo video de *El paraíso entre tus manos* que aborda la novela *El viaje más largo*, de Nicholas Sparks.

Entre las cualidades que el grupo observó en el video sobre la novela de Sparks se encuentra que las lectoras realmente se identificaron con la trama, pero que el sentido hallado fue diferente. Una de la lectoras quedó cautivada con ésta mientras que las otras dos mostraron su desagrado por el final o bien porque consideraron que esperaban más sobre la historia: una trama más compleja, un final coherente.

Al terminar la proyección, como ocurre con la mayoría de las clases en las que se presentan los productos de cierre, algunos equipos pidieron revisar sus videos pero no se contaba con tiempo ni conexión a Internet para poder visionar y analizar más videos durante la clase y en el aula.

5. Valoración general

Al finalizar la puesta en práctica se realizó un segundo cuestionario (Anexo II) de preguntas abiertas que contestaron 47 alumnos y una entrevista con dos preguntas donde participaron ocho alumnos. Las respuestas al cuestionario me permitieron tener una visión panorámica del grupo en diversos aspectos. Las entrevistas me posibilitaron observar de manera particular si hubo un cambio de concepción y los retos que como círculo de lectores llegaron a sortear.

La valoración a través del cuestionario

El cuestionario se diseñó con 15 preguntas que se interconectan o se complementan para abordar tres aspectos considerados como fundamentales: 1) el grado de transformación sobre su concepción alrededor de la lectura literaria, 2) la repercusión de las actividades dentro y fuera para su acercamiento a las obras literarias y 3) los aspectos considerados para futuras lecturas.

Sobre la concepción que los alumnos tuvieron de la lectura, la mayoría manifestó que habían cambiado, al menos parcialmente, su forma de pensar sobre esta práctica, salvo un alumno que manifestó que era lector autónomo desde tiempo atrás.

En relación con la forma en la que repercutieron las actividades en su acercamiento a los textos, la mayoría de los alumnos pensaron que habían influido positivamente. Tanto las lecturas que se realizaron en conjunto como los intercambios que hicieron en el círculo de lectura.

En cuanto a las primeras lecturas realizadas, buena parte de los alumnos consideraron que eran textos críticos con panoramas próximos a ellos sobre lo que casi nadie hablaba, pero que habían vivido. En general, consideraron que fueron interesantes y un buen preámbulo para realizar las siguientes actividades.

Recuperar las obras literarias leídas con anterioridad para reseñarlas, permitió recordar a los alumnos no sólo las historias y los personajes, sino también las conexiones que lograron despertar en ellos o recordar cómo eran en ese momento. Aspecto que se vincula con su formación como sujetos.

Lo anterior se reflejó en sus reseñas y fueron algunos de los elementos por los que eligen determinados relatos. Otro aspecto fue la empatía que sentían por sus compañeros, pues se consideran afines en experiencias, gustos e intereses.

En cuanto al trabajo desarrollado en el círculo de lectores, buena parte coincidió que uno de los aspectos que retrasaba el intercambio era ponerse de acuerdo para elegir el primer libro y el tiempo disponible con el que contaban para conversar o producir el video; sin embargo, la mayoría coincidió que al compartir la lectura despertaba la obra mayor interés en ellos, además de que podían

expresar libremente su opinión sobre lo leído, incluso señalar que no habían comprendido y sentirse apoyados cuando alguno de sus compañeros les ayudaba a comprender lo leído.

En lo que respecta a los aspectos que retomarían de esta experiencia en futuras lecturas hubo diversas respuestas: no juzgar el libro sin antes leerlo, seguir compartiendo opiniones e intereses, así como expresar libremente opiniones sobre el texto y las sensaciones producidas.

La valoración a través de las entrevistas

Las siete entrevistas que se realizaron se centraron en dos preguntas, la primera se relacionó con la percepción que tenían sobre cómo había cambiado su concepto de lector autónomo. La segunda se orientó a conocer cuáles habían sido los retos que como círculo de lectores habían enfrentado.

En general, su percepción como lectores autónomos cambió, se mantienen algunas preconcepciones como la de mejorar su ortografía o su escritura, pero enfatizan que ha cambiado la forma en que se relacionan con las obras literarias.

Los retos que como equipos sortearon fueron diversos. Al compartirlos muestran, entre otros aspectos, los grados de autonomía que han desarrollado, de participación en las pequeñas comunidades de lectores y de la transformación que ha generado esta forma de intercambio en su acercamiento a los textos literarios.

La mayoría manifestó que uno de los primeros acuerdos a los que debieron llegar fue elegir el primer libro que abordaría, ya que todos tenían intereses diversos. Otro fue el de la comprensión, debido a que al menos dos equipos mencionaron que lo leído los llevaba a interpretaciones que distaban de las de sus compañeros.

Mediante las entrevistas se pudo concientizar sobre algunas estrategias empleadas para elegir la obra y compartirla con sus compañeros al interior del equipo. En una entrevista se explica que el detonante para leer la novela que eligieron fue la reseña escrita que les dirigieron sus propios compañeros. Al final se nos relata que da mucha satisfacción a la entrevistada que el libro les haya

gustado a sus compañeros, que hayan elegido fragmentos que les llamaron la atención y que hayan podido discutirlos con mayor profundidad.

Otro aspecto importante que se menciona en las entrevistas es el impulso que se promueve entre los integrantes del círculo de lectores, en tanto que están al pendiente del avance y comprensión de las obras para compartir las experiencias generadas al leer y la valoración que hacen de ella.

Limitaciones de la puesta en práctica

Si bien es cierto que al llevar a cabo la estrategia didáctica en esta intervención se cumplió en buena medida con los objetivos de este trabajo recepcional, de igual manera me ayudó a reflexionar sobre sus limitaciones.

La primera limitación fue el abordaje de un número reducido de géneros literarios y su invariable anclaje a obras narrativas, situación que soslayó la lectura de obras dramáticas y líricas que sería conveniente motivar en futuras intervenciones.

La segunda es el tiempo destinado a la escritura en la última fase, si bien la escritura se encuentra presente en diferentes momentos durante las fases iniciales, es conveniente apuntalar el trabajo de escritura en el cierre de la estrategia para que mediante la producción escrita el alumno tenga la oportunidad de observar la forma en que va modificando su percepción sobre su comportamiento lector y sus interpretaciones sobre las obras abordadas.

La tercera se centra en la producción audiovisual. Los alumnos pudieron analizar algunas propuestas de videos cuyo centro es la reseña crítica de obras literarias realizada por pares, a partir de ellas realizaron sus propias producciones, sin embargo, es ineludible que la producción de este tipo de textos icónico-verbales, como parte de la estrategia didáctica, es apenas un acercamiento.

Una cuarta limitación gira en torno al impacto de la puesta en práctica a mediano plazo, debido a que se trabajó con los alumnos durante un tiempo limitado y no se pudo observar de qué manera ejercieron su autonomía en otros momentos a lo largo del semestre.

Consideraciones futuras

La estrategia didáctica que se puso en práctica ha sido fruto no sólo de una reflexión constante sobre mi quehacer docente desde perspectivas teóricas sobre el aprendizaje y la didáctica de la literatura, sino también es una propuesta que se ha configurado con la experiencia que como profesora tengo. Con aciertos que he celebrado con mis alumnos y con quebrantos que he tenido que sortear y asumir junto con ellos.

Esta primera intervención realizada, de tipo cualitativo, es una propuesta que puede afinarse en sus diferentes fases.

Por un lado, el profesorado podría ampliar el trabajo de reflexión sobre la lectura y las preconcepciones que se tienen en torno a ésta; el vínculo de la literatura con la comprensión del contexto personal y la construcción de la propia identidad que va más allá de la formación académica, lo cual puede ayudar a que el alumno comprenda que la lectura de obras literarias trasciende el tiempo que se destina al trabajo escolar y los muros del aula.

Por otro lado, el docente podría llevar el trabajo del aula a la biblioteca escolar para promover la exploración de las colecciones literarias que ahí se resguardan, así como la lectura y discusión de las obras encontradas, como una manera de resignificar este espacio entre los usuarios y los bibliotecarios.

En cuanto a la selección de textos, los alumnos pueden establecer límites más próximos a los géneros, autores o temáticas, entre otros, que se deseen explorar como comunidad lectora.

Otro aspecto que es pertinente recalcar es que al planear la estrategia pensé en el oasis que el CCH ofrece a sus alumnos en términos de formación y autonomía lectora, del mismo modo en que pensé que dicha estrategia no puede aludir sólo a una unidad en la última asignatura del TLRIID, sino que puede adaptarse a las primeras asignaturas de la materia porque ayuda al alumno a formarse como lector de textos literarios en términos de autonomía, además de generar comunidades de lectores que no pretenden conformar élites eruditas sino grupos que comparten formas de entender y acercarse a lo literario para comprenderse a sí mismos, a los que los rodean y el mundo al que pertenecen.

En esta reconfiguración de la estrategia para los primeros semestres puede conformarse un corpus literario heterogéneo mucho más cercano a los alumnos, en donde podrían incluirse algunas obras elegidas por ellos; conducir de manera más puntual el análisis de la obra, guiada por los aprendizajes de la asignatura y preparar de una manera prolija la producción de videos para redes sociales y el intercambio con otros jóvenes, sin que con ellos se pierda el verdadero sentido de esta propuesta: generar comunidades lectoras que los lleve a la autonomía.

En cuanto a los productos que pueden generar los alumnos para difundir las obras, hay un abanico amplio de posibilidades: desde conformar un corpus de reseñas de obras a las que frecuentemente recurre su generación y al que pueden acudir en el momento que así se desee, hasta la selección de fragmentos que podrían compartir con la comunidad escolar o presentaciones de obras literarias cuya finalidad sea promover su lectura entre los alumnos.

Cada profesor, en función de las características e intereses que manifieste el grupo en que se lleve a cabo la puesta en práctica, puede proponer otras formas de difusión que no por ser diferentes dejan de ser valiosas. Lo importante, será contribuir a que el alumnado sea capaz de asumir responsabilidades como lector y defender sus derechos, ante una comunidad de lectores que constantemente lo impulsa a seguir leyendo, a entender al otro, a comprender el mundo en el que vive, para que, en el mejor de los casos, pueda aportar soluciones a problemas que nos atañen como seres humanos.

Asimismo, considero que el trabajo realizado a través de la estrategia didáctica propuesta puede extenderse a otros sistemas de bachillerato mexicano, con el fin de incrementar la comprensión lectora literaria y no literaria, tan necesarias no sólo para desarrollar más y mejores conocimientos sino también para generar espacios de discusión entre pares en donde realmente se produzca conocimiento y no sólo se perpetúe el ya existente.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de la puesta en práctica de la estrategia para promover la autonomía entre los alumnos del bachillerato puedo reiterar que la formación de lectores mediante la configuración de comunidades lectoras es una alternativa que ayuda a los alumnos a trascender el espacio y el tiempo escolar del bachillerato porque:

a) construyen una concepción personal sobre la finalidad y beneficios de la lectura de textos literarios

Durante la puesta en práctica la concepción individual sobre la finalidad de leer obras literarias cambia sustancialmente porque se empieza a considerar como una posibilidad personal de formación, entretenimiento, socialización, entre otras, con sus pares.

Los alumnos se percatan de los fuertes lazos que tiene la lectura de obras literarias con el contexto escolar y la forma en la se han abordado en éste, pero también valoran los intereses y propósitos que como lectores, fuera del escenario escolar o de manera paralela a éste, buscan o cumplen al acercarse a la literatura.

A partir de ella, cambian o afinan su perspectiva sobre la literatura y su vínculo con ésta para empezar a cuestionarse sobre sus gustos y sus deseos; para algunos será la primera vez que se interrogan sobre estos tópicos. Miran hacia ellos mismos para determinar su conexión con el mundo, en este caso a través de lo literario.

b) se asumen como lectores y se encaminan hacia la autonomía

Al participar en las comunidades, los alumnos se asumen como lectores porque, por un lado, empiezan a transformar su concepto de *lector*, que se encontraba más cercano a la idea de lectores académicos con comportamientos que tienden al ostracismo o que sólo obtienen información útil de los textos. Se dan cuenta que hay lectores con intereses, formas de lectura y trayectorias singulares semejantes.

Por otro lado, los alumnos advierten que la lectura si bien está ligada a propósitos escolares, especialmente durante esta etapa, también representa un

abanico de posibilidades sobre lecturas que pueden vincularse directamente con su formación académica y también sobre aquellas que se alejan por completo sin que esto implique perder el tiempo o se encuentre alejada de otras formas de conocimiento o entretenimiento, vinculadas o no con las TIC.

Aunado a lo anterior el alumnado empieza a observar que la lectura también forma parte de su autoconocimiento y la conformación de su identidad. Asimismo, valoran su propia trayectoria como lectores, pues por más reducida que ésta se encuentre, han logrado establecer mecanismos de contacto con las obras que han leído. Asumen su papel de expertos sobre ellas al recomendarlas a sus compañeros; al compartir y discutir con éstos sus percepciones y valoraciones sobre la obra en general o sobre algunos apartados; o al conducir a sus pares en la búsqueda de sentido de la obra; y al evaluar la calidad de lo leído.

c) Participan activamente en un contexto que propicia el descubrimiento y el placer

Tras realizar la puesta en práctica pude constatar que los alumnos se muestran más abiertos para expresar sus intereses al elegir y leer obras literarias que compartirán con quienes integran su círculo de lectores o bien para ampliar su repertorio al acercarse a nuevos textos, propuestos por sus pares.

Este cambio de actitud se debe, entre otros factores, a que asumen la responsabilidad de leer textos que, desde su percepción, se acercan a sus intereses e inquietudes, y que pueden compartir con otros compañeros como experiencias que despiertan en ellos emociones y formas de ver o cuestionar el mundo de manera similar.

Al realizar las lecturas, asumen que son un grupo de lectores que adquieren responsabilidades como los demás integrantes, no sólo para leer los textos sino también para expresar las dificultades que han tenido para abordar las obras o para ayudar a quienes se encuentran en esta situación.

En momentos de intercambio colectivo de las diversas obras, el diálogo se torna cada vez más rico en la búsqueda de pluralidad de sentidos cuando los integrantes de otros equipos han leído en otro momento la obra abordada porque

comparten referentes literarios y su consecuente conexión con su vida cotidiana, lo que puede llevarlos a una reflexión sobre sí mismos.

La actualización al programa de estudios del TLRIID

Tras la aprobación del *Programa de estudios del TLRIID I-IV*, en mayo de 2016, la necesidad de crear comunidades de lectores que lleven al alumnado a la autonomía se vislumbra cada vez más necesaria.

El acercamiento a la literatura que se plantea en esta actualización presupone una ruta para llevar al alumno, durante cuatro semestres, a la “autonomía lectora” y al “aprecio por la literatura”.⁷⁴

Para ello, se propone, a lo largo de las unidades vinculadas con el texto literario, una lectura intensiva y extensiva que promueva el diálogo con las obras y el intercambio de puntos de vista sobre éstas, tal como se manifiesta en diversos momentos.

Lo anterior, evidencia la necesidad ineludible de concebir al alumno como un sujeto activo, con gustos literarios y antecedentes de lectura singulares, que puede participar dentro de una comunidad para configurar su propia voz como lector y lo lleve a ampliar sus horizontes literarios al tiempo en que contribuye a que otros miembros fortalezcan su propia autonomía.

Consideraciones finales

Es probable que el TLRIID sea la última asignatura donde los estudiantes del CCH leerán obras con propósitos literarios y también es probable que sea, si no el último, uno de los últimos momentos en los que discutirán con sus pares de manera colegiada esta clase de textos, incluso para algunos será la última oportunidad de acercarse al arte.

Salvo que dichos alumnos accedan a una formación en lengua y literatura en el nivel superior, los egresados del CCH leerán novelas, cuentos, poemas, ensayos o textos dramáticos como instrumentos ancilares, encaminados a propósitos pragmáticos y con conocimientos vinculados a otras disciplinas, no

⁷⁴ CCH. *Programa de estudio Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, p. 71.

como un texto que por sus configuraciones artísticas les permiten hacer una reflexión sobre ellos, su entorno y los recursos que emplean los autores para construir universos ficticios.

Para los docentes de bachillerato, ésta es muy probablemente también, la última oportunidad para conformar una comunidad de lectores donde se cree un espacio de discusión literaria para que se aprecien textos literarios y que no constituyen sólo un requisito para acreditar una asignatura.

Es la última ocasión para orientarlos no sobre qué leer sino cómo conectarse con lo que están leyendo; si los estudiantes no encuentran verdaderas motivaciones para leer textos literarios fuera de los contextos escolares significa que algo está fallando en la forma en la que los estamos acercando no sólo a los textos literarios sino a una comunidad de lectores que reflexiona, aprende y disfruta sobre esta práctica de manera solitaria o en colectivo.

Fuentes consultadas

- Argüelles, Juan Domingo. *Por una universidad lectora*. México: Laberinto, 2015.
- Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- CCH. *Plan de Estudios Actualizados*. México: CCH/UNAM, 1996.
- Primera aproximación a la revisión del plan de estudios. Documento de trabajo para la semana académica. Cuadernillo número 10. México: CCH, 1992.
- *Programas (Documento de trabajo)*. México: UNAM, 1979.
- *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. México: CCH, 2003.
- *Programa de estudio. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I -IV*. México: CCH, 2016.
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- “El aprendizaje de la competencia literaria” en *Lomas, Carlos (Edit.). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. México: Flacso/Octaedro, 2014. pp. -----
- Díaz, Celia et al. “*Luces y sombras en la educación lingüística en México*” en *Lomas, Carlos (Edit.). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. México: Flacso/Octaedro, 2014. pp. 176-178.
- Garduño, Sonia Araceli. *La lectura y los adolescentes*. México: CUIB/Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan/ CNB, 1996.
- Goldin, Daniel. “La debilidad radical del lenguaje: reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos” en *Los días y los libros*. México: Paidós, 2006.
- González de Requena Farré, Juan Antonio. “Comunidades interpretativas. Perspectiva de la hermenéutica literaria de Stanley Fish” en *Alpha*. No. 29 (Diciembre 2009) P. 13. [En línea], disponible en: <<http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n29/art16.pdf>>
- Jover, Guadalupe. *Un mundo por leer*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- Kalman, Judith. *Saber lo que es la letra*. México: Unesco/Siglo XXI, 2004.

- Lerner, Delia. *“Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”*. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Lerner, Delia. “La autonomía del lector. Un análisis didáctico” en *Lectura y vida*. [en línea] disponible en <ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/23-3Lerner.pdf>
- Lomas, Carlos. “El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas” en Carlos Lomas y Amparo Tusón (Coords.). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. pp. 17-35.
- “Enseñar lengua y literatura para aprender comunicarse”, [en línea]. Disponible en <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/l.1.lomas.pdf>
- Martínez Montes, Guadalupe Teodora *et al.* *Del texto y sus contextos*. México: Edere, 2002.
- Mata, Juan. “Aquellas lecturas de entonces” en *Discreto Lector*. [En línea] disponible en <http://discretlector.blogspot.mx/search/label/Adolescencia>
- “Bibliotecas, clubes y otras fraternidades” en *Lecturas en la red y redes en torno a la lectura*. Salamanca: Fundación Germán Sanchez Ruizperez, 2009. pp. 103-128.
- Mauri, Teresa. “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento” en César Coll *et al.* *El constructivismo en el aula*. México: Graó/Colofón, 2012. pp. 65-100.
- Pérez Gómez, Ángel I. *Educarse en la era digital*. México: Colofón/Morata, 2012.
- Petit, Michel. *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- Salazar Embarcadero, Juan José. *Leer o no leer. [libros, lectores y lecturas en México]*. México: Amaquemecan, 2014.

Fuentes empleadas en la estrategia

Argüelles, Juan Domingo. “Sobre los reportes de lectura” en *Por una universidad lectora*. México: Laberinto, 2015. pp. 79-85.

Hernández Zamora, Gregorio. “Un debate inexistente en México. ¿Quién define lo que es leer?” en *La Jornada*, (1 de septiembre 2002). [En línea], disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/2002/09/01/mas-gregorio.html>>

-----“Deficiente política educativa. ¿Se puede leer sin escribir?” en *La Jornada*, (18 de abril 2004). [En línea], disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/2004/04/18/mas-puede.html>>

Orozco, Fátima. “Los Juegos del Hambre (The Hunger Games) – Suzanne Collins | Libro&Película | LasPalabrasDeFa” en *Las palabras de Fa*. [En línea] disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=3TJD1P5ZvfE>>

Pennac, Daniel. “Dar de leer” [Fragmento] en *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993.

Revelles, Raiza. “Los Juegos del Hambre, En Llamas y Sinsajo: Reseña y Discusión! - Raiza Revelles” en *raizarevelles99*. [En línea] disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=Ss8XJ5GO4Mg>>

Taibo, Benito. “Leer es resistir” en *TEDxAcatlán*. [En línea] disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=iTEz1yOmepQ>>

ANEXOS

ANEXO I

Cuestionario I

CUESTIONARIO 1

Nombre: _____ Alias: _____
Grupo: _____ Turno: _____ Edad: _____
Delegación en la que vives: _____

Instrucciones: Responde a las preguntas que a continuación se presentan con pluma negra o azul. Escribe de manera clara o subraya, según sea el caso. Es importante que respondas con sinceridad.

1. ¿Cuanto tiempo inviertes para trasladarte de tu casa a la escuela?
2. ¿Cómo te transportas?
 - a. Puma
 - b. Transporte público sin transbordar
 - c. Transporte público con un transborde
 - d. Transporte público con más de un transborde
 - e. Auto personal
 - f. Me llevan amigos o familiares
3. Usualmente, te transportas:
 - a. Solo
 - b. Con amigos
 - c. Con familiares
4. ¿Qué haces mientras te trasladas?
5. Usualmente, ¿Cuántas horas pasas en el Plantel?
6. ¿Cuántas horas pasas en el aula?
7. ¿Cuántas horas pasas en la biblioteca?
8. ¿Qué actos realizas usualmente en la biblioteca?
9. ¿Cuántas horas pasas en los espacios de recreación?
10. ¿Qué haces mientras estás en dichos lugares?

11. Escribe los tres textos literarios que te hayan solicitado para trabajar en clase y que más te hayan gustado:

- a) Título: _____
Autor: _____
Para la asignatura: _____
Año en que lo leíste: _____
- b) Título: _____
Autor: _____
Para la asignatura: _____
Año en que lo leíste: _____
- c) Título: _____
Autor: _____
Para la asignatura: _____
Año en que lo leíste: _____

12. Escribe los tres últimos tres textos literarios que leíste por cuenta propia y que te hayan gustado:

- a) Título: : _____
Autor: : _____
Año en que lo leíste: : _____
- b) Título: : _____
Autor: : _____
Año en que lo leíste: : _____
- c) Título: : _____
Autor: : _____
Año en que lo leíste: _____

13. ¿Por qué razón comenzaste a leer estos libros?

14. ¿Después de leerlos intercambiaste tus impresiones acerca del libro con otros? ¿De qué manera?

15. ¿Qué es la lectura, desde tu propia perspectiva?

16. ¿Para qué crees que sirve la lectura?
17. ¿Si no asistieras a clases, leerías?
18. ¿Qué tipo de lecturas crees que harías?
19. ¿Qué cualidades positivas tienes como lector?
20. ¿Cuáles son tus defectos como lector?
21. ¿Eres un lector autónomo?, ¿por qué?
22. ¿Qué pasillos o clasificaciones tienen los textos literarios en la biblioteca?
23. ¿Frecuentas espacios en Internet a través de los cuales accedes a textos literarios?
24. ¿Cuáles?

ANEXO II
Cuestionario 2

CUESTIONARIO 2

Nombre: _____

Fecha: _____

¿Qué opinas sobre los textos que se leyeron al inicio del trabajo que desarrollamos en conjunto?

¿Ha cambia la actitud que tenías al inicio del semestre sobre la importancia de leer?

¿Señala por qué podría ser relevante leer textos literarios?

¿Qué significó para ti recuperar obras literarias que habías leído con anterioridad y presentarlos como recomendaciones?

¿Qué recomendación de lectura causó más impacto en ti, la que te hicieron en la biblioteca o la que recibiste al leer los textos que escribieron tus compañeros en el aula?

¿Por qué?

¿Qué aspectos crees que podrías fortalecer como lector autónomo?

¿Cuáles fueron los problemas que tuvieron que sortear como integrantes de un círculo de lectura que definió libremente su forma de abordar los textos elegidos?

¿Cuáles fueron los aspectos positivos de trabajar en un círculo de lectura con estas características?

¿Retomaste aprendizajes de tu formación escolar para hablar sobre el primer libro seleccionado?, ¿cuáles fueron?

¿Alguno de los integrantes orientó u organizó el trabajo de intercambio?, ¿por qué crees que lo hizo?

¿Te gustaría seguir trabajando con la selección que realizaron al inicio para conformar su círculo de lectores? o ¿te gustaría cambiarla?

¿Por qué?

¿Qué aspectos aprendidos en este trabajo te gustaría retomar en tus siguientes lecturas, académicas o personales?

¿De qué manera crees que se podría fomentar la lectura autónoma en el plantel? Argumenta tu respuesta.

ANEXO III

Material diseñado para los alumnos

UNIDAD I. CÍRCULO DE LECTORES

En los tres primeros semestres del TLRIID has trabajado con diversos textos literarios; a través de la lectura de poemas, novelas, cuentos y obras de teatro has adquirido herramientas con las que puedes identificar y valorar una obra.

En este semestre el propósito será que te *constituyas como un lector autónomo*. Para ello, te propongo que compartamos una serie de actividades con las que podrás generar los itinerarios de lectura que compartirás con tus compañeros.

PRIMERA CLASE

Objetivos de clase

Que el alumno:

- Identifique la influencia de la lectura en la construcción de su identidad.
- Identifique las prácticas y los propósitos de la lectura en el ámbito escolar.

Actividad 1. Permíteme presentarme, yo soy...

I. Observa el fragmento del video “Leer es resistir” con la presentación que hace Benito Taibo para TEDXAcatlán, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=iTEz1yOmepQ>

4. ¿Por qué creen que Taibo se presenta así?
5. ¿Por qué habrá elegido esos personajes?
6. ¿Qué aspectos enfatiza sobre los personajes y las historias que retoma?
7. ¿Por qué creen que el escritor elige compartir a través de la palabra oral lo que ha vivido?

II. De entre los personajes que más te han gustado de los textos fílmicos o literarios que has abordado, selecciona tres para realizar una presentación de ti mismo, similar a la de Benito Taibo, para ello:

3. Escribe un párrafo para cada personaje, de acuerdo al modelo del video.

4. Intercambia tu presentación con tus compañeros.
5. En plenaria, comenta por qué hay textos o películas que te han parecido más atractivos que otros y de qué manera han influido en ti.

Actividad 2. Leer o escribir (copiar) reportes de lectura.

I. En plenaria, lee el texto “Sobre los reportes de lectura” de Juan Domingo Argüelles e indica:

1. ¿Por qué han perdido el sentido los reportes de lectura en el sistema escolar?
2. ¿Qué tipo de lectores deben de construirse, dentro y fuera del aula?
3. ¿Por qué crees que afirma “leer no es el ejercicio más placentero que pueden encontrar los adolescentes”?

II. En equipos de tres integrantes explique:

1. ¿Qué alternativas propondrían para que la lectura recupere su función en el ámbito escolar? y
2. ¿A través de qué manera podrían promover que sus compañeros de clase dialoguen sobre sus experiencias lectoras?
3. Intercambien sus respuestas en plenaria.

III. Escriban una conclusión general a partir de sus notas y compártanla en plenaria.

Actividad extraclase 1

1. Busca los siguientes textos en la red y tráelos la siguiente clase, en versión impresa o digital:
 - Hernández Zamora, Gregorio. “Un debate inexistente en México. ¿Quién define lo que es leer?” en *La Jornada*, (1 de septiembre 2002). [En línea], disponible en
<<http://www.jornada.unam.mx/2002/09/01/mas-gregorio.html>>

- -----“*Deficiente política educativa. ¿Se puede leer sin escribir?*” en *La Jornada*, (18 de abril 2004). [En línea], disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/2004/04/18/mas-puede.html>>

3. Haz una visita a la biblioteca escolar y realiza las siguientes actividades:
 - a. Identificar cuál es la clasificación y ubicación de los textos literarios dentro de la biblioteca.
 - b. Preguntar al bibliotecario, cómo se organiza la sección de textos literarios.
 - c. Preguntar a un usuario de la biblioteca (alumno, profesor o trabajador) qué texto literario te puede recomendar y verifica si la biblioteca cuenta con un ejemplar.
 - d. Explicar de qué manera la biblioteca del plantel promueve o no la lectura entre el alumnado.
 - e. Escribir en el cuaderno el resultado de las indagaciones.

Nota: La actividad 2 se usará en la tercera clase.

SEGUNDA CLASE

Juan Mata, un profesor y promotor de la lectura en España, comenta que la definición de lector ha cambiado a lo largo del tiempo y que en cada época se manifiestan características que podrían no ser afines a lo que hoy por hoy concebimos como lectores. Por ello, hemos decidido iniciar la clase con una actividad en la que se promoverá una definición de lectura y lectores más cercana a nuestro contexto escolar y personal.

Objetivos de clase

Que el alumno:

- Defina, desde su perspectiva, las cualidades y características de un lector.
- Identifique la relación entre la escritura y su formación como lector.

Actividad 3. Un lector nace...o se deshace

I. Antes de realizar la lectura, menciona en plenaria cuáles crees que son las cualidades de un lector.

II. Compartamos la lectura en voz alta del artículo “Un debate inexistente en México. ¿Quién define lo que es leer?” de Gregorio Hernández Zamora.

1. Al leer el texto intenta identificar los tipos de lectores a los que alude el autor y señala sus cualidades.
2. Tras la lectura, discute con tus compañeros si encuentras similitudes en el contexto del CCH con lo expuesto. Anota en el cuaderno tus resultados.
3. Define, en equipos de tres integrantes, cómo sería un lector del CCH.
4. Comparte tus resultados en plenaria.

Actividad 4. Escribir para leer o leer para escribir.

Aunque en actividades anteriores discutimos sobre la pertinencia de la escritura para evidenciar la lectura y la comprensión de los textos, ahora es necesario preguntarnos si es posible leer sin escribir. Exploremos otro artículo de Hernández Zamora y discutamos sobre las diversas posibilidades.

- I. Realicemos la lectura en voz alta del artículo “Deficiente política educativa. ¿Se puede leer sin escribir?” de Gregorio Hernández Zamora.
 1. Al leer el texto, identifica ¿qué es leer? para Gregorio Hernández y ¿por qué es tan necesario escribir como leer?
 2. Discute con tus compañeros ¿qué otros mecanismos, además de la escritura pueden contribuir a los propósitos de ésta desde la perspectiva del autor?
 3. Anota tus respuestas en el cuaderno.

- II. En equipos, con ayuda de sus notas, expliquen:
 1. ¿Cuáles serían las cualidades del lector del CCH?
 2. Propongan diferentes formas en las que la escritura o la oralidad pueden acercar a los lectores a los libros que los aguardan

Actividad extraclase 2

1. En casa, recupera las ideas que más te interesaron sobre lo que se discutió hoy y redacta en una cuartilla cuál es ahora tu visión sobre el significado de la lectura, el tipo de lector que te gustaría ser y el papel que juega la oralidad y la escritura en este proceso.
2. En equipo, de tres a cinco integrantes, para la siguiente clase, trae hojas de colores, papel bond, lápices, plumones y cinta adhesiva.
3. De manera individual, trae el ejemplar de una obra literaria que ha sido relevante para ti. Se empleará para hacer una propuesta de lectura a tus compañeros. La única restricción es no traer las novelas que leímos el semestre anterior para el TLRIID.

TERCERA CLASE

Objetivos de clase

Que el alumno:

- Determine las cualidades de un espacio de intercambio de interpretaciones de obras literarias.
- Genere sus propios espacios de intercambio para acceder a obras literarias.

Un lector autónomo no siempre sabe lo que quiere leer, pero sí sabe dónde puede encontrarlo. Entre las actividades que nos permiten acercarnos a los libros que podríamos interesarnos se encuentra la de explorar los espacios donde se resguardan los textos impresos y digitales para el consumo público. La biblioteca, la librería y de manera cada vez más frecuente, los espacios virtuales son lugares privilegiados para dicho fin.

Una vuelta por la biblioteca o a la librería, aunque no solicitemos un préstamo o compremos una obra, nos hace darnos cuenta de las posibilidades de lectura que podríamos tener, pero también sobre nuestros gustos y nuestros intereses. Quien conoce la disposición de los libros sabe a dónde dirigir sus pasos para encontrar algo que tal vez satisfaga su curiosidad.

Hemos decidido iniciar esta actividad con un recorrido por la biblioteca del plantel porque es el espacio físico más cercano al que podemos acceder, pero sobre todo, porque en las bibliotecas hay una organización que permite distinguir los diferentes tipos de libros que resguarda. Para darnos cuenta sobre esta situación recuperemos lo que hemos explorado a través de la primera actividad extraclase.

Actividad 5. La biblioteca escolar

- I. Retoma los hallazgos de la actividad realizada en la biblioteca y coméntalos en plenaria.
 1. ¿Cuál es la clasificación de los textos literarios en la biblioteca?
 2. ¿Cómo se organizan los textos a partir de esta clasificación?
 3. Cuando te recomendaron el libro ¿te dijeron si podías encontrarlo en la biblioteca del plantel o tu tuviste que indagarlo?
 4. ¿Crees que la biblioteca del plantel promueve la lectura de textos literarios?

Actividad 6. Mi propia biblioteca

Como pudiste darte cuenta en la actividad anterior, la disponibilidad de las obras o la mera enunciación de un texto no necesariamente te conduce a la lectura del ejemplar en cuestión. Las bibliotecas son espacios privilegiados, pero son los lectores quienes les dan vida, porque ellos son los que, tras escudriñar en las páginas de los libros, valoran esa experiencia, positiva o negativamente, la guardan en su memoria como parte de su crecimiento personal y, en ocasiones, la comparten con aquellos con quienes creen que pueden tener una conexión similar.

I. Organízate con tus compañeros en equipos de tres integrantes e imaginen que están al final de su vida y que se encuentran en un espacio físico o virtual donde están todos los textos literarios que leyeron a lo largo de los años.

1. Respondan ¿cómo organizarían estos textos? y ¿a partir de qué clasificación lo harían?
2. En una hoja, escriban los rótulos de los estantes en donde colocarían sus libros.

Por ejemplo:

Norteños	Novela negra y no tan	Los mexicanos	Los que vienen a hablar de mi
----------	-----------------------	---------------	-------------------------------

	negra	de hoy	ciudad/país
--	-------	--------	-------------

3. De entre estos estantes que han organizado ¿cuál o cuáles serían el tipo de libros que les gustaría haber compartido durante su estancia en el bachillerato?
4. Expongan sus resultados en plenaria.

Actividad 7. ¡Lléeevelo...lléeevelo...

Como hemos podido reflexionar en sesiones anteriores, leer sin compartir no es divertido. Por ello, te propongo que iniciemos la creación de una estantería con los libros que nos han marcado. Como es poco práctico realizar una biblioteca ambulante y cargar los libros a todas partes, hagamos lo siguiente:

- I. En equipos, organiza una carpeta con tres o cuatro textos literarios (cuento, novela, poesía, texto dramático) que más les han gustado con la siguiente información:
 1. En la parte superior de una hoja, a manera de lomo, coloca los siguientes datos: título de la obra, nombre del autor, género literario y clasificación personal en la que lo colocarías, por ejemplo:

Regalo de cumpleaños. Elmer Mendoza. /Cuento/ Norteños.

2. Escribe, debajo, una breve descripción de la trama y explica por qué deberían leerlo.
3. Con una hoja de 10 centímetros, haz una copia del lomo de la obra sin la recomendación.
4. Coloca en un papel bond una tira de papel que simule el lomo del libro y que corresponda al color empleado en la recomendación, como si se encontrara en una estantería.

5. En la parte superior del papel bond anoten el nombre con el que les gustaría que llamaran a su biblioteca o librería.
6. Haz la ronda y elige, de entre las diferentes librerías, los tres o cuatro que te gustaría adquirir así como las razones por las que lo hiciste. Anota tus elecciones y tus observaciones en el cuaderno.
7. Comparte los resultados en plenaria.

Actividad extraclase 3

En equipo, redacten en una cuartilla la selección de obras que hicieron y los criterios que emplearon para hacerlo.

CUARTA CLASE

Objetivo de clase

Que el alumno:

- Establezca las normas para poder leer y compartir los textos que han elegido con sus pares.

Lector autónomo... en un contexto universitario

Leer por obligación y leer por gusto nos permite ir construyendo nuestra autonomía como lectores. Por obligación, porque nos acerca a lecturas que nos ayudan a conocer el universo teórico de una disciplina y sus prácticas o bien acercarnos a lecturas clásicas universales; por gusto porque decidimos libremente cuáles libros acompañarán a las primeras, de manera consciente o no, y enriquecerán nuestra visión del mundo pero, sobre todo, de nosotros mismos.

Este doble propósito de la lectura puede ejercerse también en el ámbito escolar, lo que significa asumir una serie de responsabilidades que se adhieren a nuestros deseos y nuestros derechos.

Para establecer los límites de esas responsabilidades, te proponemos realizar las siguientes actividades.

Actividad 8. Mi lectura, mis reglas

I. Mediante una lluvia de ideas, compartamos cuáles son los aspectos que pueden contribuir a que un círculo de lectura logre tener éxito.

II. Lee el siguiente decálogo.

Los derechos del lector

11. El derecho a no leer.

12. El derecho a saltarse las páginas.
13. El derecho a no terminar un libro.
14. El derecho a releer.
15. El derecho a leer cualquier cosa.
16. El derecho al bovarismo (enfermedad de transmisión textual).
17. El derecho a leer en cualquier lugar.
18. El derecho a hojear.
19. El derecho a leer en voz alta.
20. El derecho a callarnos.

Daniel Pennac, *Como una novela*

- En plenaria, expresa cómo este decálogo puede contribuir a la formación de lectores autónomos.
- En equipo, escribe al menos un derecho de los lectores en contextos escolares, es decir, un derecho que le permita, a quien lo siga, no perder su autonomía como lector.
- Comparte tus resultados en plenaria.

Actividad 9. No hay duda, somos lectores...

Como puedes darte cuenta, leer por gusto, de manera autónoma, significa asumir ciertas responsabilidades, pero al hacerlo dentro del contexto escolar implica seguir una serie de acuerdos que como grupo de trabajo se deben respetar.

Para establecer estos acuerdos, es necesario que sean explícitos y que definan la lectura que han deseado emprender.

6. Con tus compañeros, define cuáles son las reglas que les van a permitir funcionar como círculo de lectores, en un contexto escolar.

Toma en consideración el siguiente eje:

- a. **Breve descripción de nuestro círculo de lectores:** ¿quiénes somos?, ¿qué tipo de textos queremos leer?, ¿con qué intención?, ¿durante qué periodo?
- b. **Itinerario lector:** ¿qué libros hemos escogido?, ¿por qué lo hemos hecho?, ¿cuál es la jerarquía que hemos establecido para empezar a leerlos?
- c. **Reglas sobre cómo va a funcionar nuestro círculo de lectores.**
¿Leeremos juntos o en solitario y después nos reuniremos para compartir lo leído?, ¿propondremos fechas y lugares de reunión para leer y/o compartir lo leído?, ¿plantearemos compromisos individuales que adquieren?
- d. **Fechas de difusión** de los textos que han leído.

7. En plenaria compartan las reglas que han propuesto.

QUINTA CLASE

Objetivo de clase

Que el alumno:

- Conozca nuevas oportunidades para compartir el sentido las lecturas realizadas.

Entre las diferentes propuestas de difusión existentes para difundir lo leído, se encuentra el videoblog, para ello, nos gustaría que revisáramos los videos que han producido Fátima Orozco y Raiza Revelles para su canal de Youtube como *booktubers*.

Actividad 10. Booktubers

- I. Explica, en plenaria, si sabes qué es un videoblog, a quienes se les llaman booktubers y si conoces el trabajo de alguno de éstos.
- II. Observa el video de la *booktuber* Fátima Orozco sobre la novela *Los juegos del hambre*, de Suzanne Collins, para su canal de Youtube *Las palabras de Fa*, disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=3TJD1P5ZvfE>>
 1. Explica cómo organiza el contenido que presenta, es decir, su estructura.
 2. Señala qué singularidades tiene la valoración que realizan Fátima y su hermana.
 3. Anota tus conclusiones en el cuaderno y, posteriormente, compártelos en plenaria.
- II. Observa ahora el video realizado por la *booktuber* Raiza Revelles para su canal de Youtube *raizarevelles99* en el que aborda la trilogía de la saga *escrita por Collins*.
 1. Explica cómo organiza el contenido y compáralo con el empleado por Fátima.
 2. Indica cuáles son las cualidades de esta booktuber al presentar su valoración de la obra.
 3. Anota tus conclusiones en el cuaderno. Compártelas en plenaria.

Al finalizar ambos visionados, conversa con tu equipo las ventajas de compartir el abordaje de las obras literarias que compartirán en el círculo. Elige, en equipo, una fecha de entrega y el tipo de videos que podrían entregar. Comparte tus reflexiones en plenaria.

Actividades extraclase a largo plazo

En las siguientes semanas realiza las siguientes actividades con los integrantes del círculo de lectores:

1. Lee y discute la primera obra elegida en el círculo de lectores.
2. Abre un canal de Youtube con el nombre de tu librería.
3. Realiza el video en el que se presenten los integrantes y propósitos del círculo de lectores, así como las obras que leerán.
4. Produce el video con los hallazgos a los que llegan tras leer la obra.
8. Envía la liga al siguiente correo talleressur14@gmail.com

SEXTA CLASE

Objetivo de clase

Que el alumno:

- Dialogue alrededor del acercamiento que tuvieron los lectores con las obras exploradas.
- Reflexione, como lector, cuáles fueron sus hallazgos sobre la pluralidad de sentidos de la obra elegida y sobre su trabajo como lector autónomo.

Después de estas semanas en las que han trabajado sobre sus videos es importante conocer las cualidades de la primera obra que compartieron al interior del círculo de lectores, por lo que a lo largo de la clase compartiremos algunas de las producciones que realizaron.

Actividad 11. ¿Quiénes son?

- I. Observa los siguientes videos producidos para presentar los círculos de lectores. Al finalizar:
 1. Menciona, en plenaria, tres cualidades positivas del trabajo realizado y tres aspectos que podrían mejorar la presentación.
 2. En caso de ser uno de los autores, explica con tus compañeros los logros que tuvieron al producirlo.
 3. Complementa la información con el cuadro que se encuentra al final.

Actividad 12. ¿Quiénes son?

- I. Ahora, revisa los videos sobre la lectura y discusión de las primeras obras elegidas. Al finalizar:
 1. Menciona, en plenaria, tres cualidades positivas del trabajo realizado y tres aspectos que podrían mejorar en sus siguientes videos.
 2. En caso de ser uno de los autores, explica con tus compañeros los logros que tuvieron al trabajar como círculo de lectores y producir este trabajo.
 3. Complementa la información con el cuadro que se encuentra al final.

Antes de concluir con la clase, comparte en plenaria de qué manera retomarás la experiencia obtenida hasta este momento en las siguientes lecturas que realizarás con tus compañeros en el círculo de lectura.

Es momento de compartir los resultados de su discusión. Primero veremos algunos ejemplos sobre las presentaciones que realizaron, posteriormente observaremos los videos en los que abordaron las obras leídas. Para ello, te pedimos que utilices las preguntas que a continuación se te presentan.

Nombre: _____ Fecha: _____

1) Recomendaciones	Video 1	Video 2	Video 3
a) ¿Qué aspectos te llamaron la atención de las recomendaciones que hicieron tus compañeros?			
2) Libros abordados	Video 4	Video 5	
a) ¿Qué aspectos consideran que son positivos sobre la forma en la que abordan los textos leídos?			
b) ¿Qué aspectos consideran que deberían fortalecer?			
Lo que he visto			
a) ¿Crees que los videos presentados podrían influir en otros chicos de tu edad para que lean los textos que trabajaron los equipos? Argumenta tu respuesta.			